

Wolfgang Herrlitz
Universiteit Utrecht

(Hochschul-) Lehrer Frantzen

Ein Stück Geschichte des ‘Hoch’ und des ‘Tief’ in der Germanistik und der Lehrerausbildung Deutsch an der Universität Utrecht

Abstract

This contribution portrays J.J.A.A. Frantzen (1853 – 1923), the first Germanic scholar with a chair in Utrecht, as a teacher and professor of German. The author reaches the conclusion that even after a century the relation between philology and language teaching is still problematic. To counter this he advocates linguistic research into the learning processes involved in language teaching as an autonomous academic approach.

1 Die Gebrüder Grimm in Utrecht?

Im Jahre 1837 ließ George Willem Vreede – in dieser Zeit Rechtsanwalt und später Professor für Geschichte in Utrecht – anonym bei dem Drucker Van der Monde einen Text erscheinen mit dem Titel ‘Iets over Jacob en Wilhelm Grimm, gewezen hoogleraren te Göttingen. Een woord, gerigt aan heeren curatoren der Nederlandsche hogescholen.’ [Übers. WH: Etwas über Jacob und Wilhelm Grimm, ehemalige Hochschullehrer in Göttingen. Ein Wort, gerichtet an die Herren Kuratoren der niederländischen Hochschulen]. In dieser Druckschrift setzt sich Vreede dafür ein, auf die skandalöse Vertreibung von sieben Professoren – den Göttinger Sieben – mit dem Angebot an Jacob und Wilhelm Grimm zu reagieren, sie auf Lehrstühle ‘*deutsche und skandinavische Sprachen und Literaturen*’ zu berufen.

‘Zeven brave Mannen, sedert jaren ook buiten Duitschland geëerd, van welke sommige eene meer dan Europeesche vermaardheid hebben verkregen, Mannen, die dagen en nachten, met het zeldzaamst geluk, aan de uitbreiding van het gebied der letteren en wetenschappen wijdden; die echter het oog niet sloten voor de balddadige inbreuken, door den nieuwen Regent op de staatskundige regten van alle burgers gemaakt, zijn, met geweld van wapens, van hunne leerstoelen verdreven, met vrouw en kinderen onbarmhartig van hunne middelen van bestaan beroofd. –’ (Vreede 1837, 1-2).

[Übers. WH: *Sieben brave Männer, seit Jahren auch außerhalb Deutschlands geehrt, von denen einige selbst mehr denn europäische Bekanntheit erworben haben, Männer, die Tage und Nächte mit seltenem Geschick der Ausbreitung der Sprach- und Literaturwissenschaften und der Wissenschaften überhaupt widmeten, die aber die Augen nicht vor den gewalttätigen Verletzungen der Rechte aller Bürger schlossen, die vom neuen Regenten begangen wurden, sind mit Waffengewalt von ihren Lehrstühlen vertrieben und samt Frauen und Kindern unbarmherzig ihrer Existenzgrundlage beraubt*].

1837 wurden sieben Professoren der Göttinger Universität (Ewald, Dahlmann, Albrecht, Gervinus, Weber, Jacob en Wilhelm Grimm) von ihrem Landesherrn, dem König von Hannover, entlassen. Einige wurden selbst des Landes verwiesen, weil sie am 18. November 1837 gegen dessen Aufhebung der Verfassung aus dem Jahre 1833 protestiert hatten (Gerstner 1973, 82-86). Vrede nennt politische Motive, setzt sich aber vor allem mit dem Argument *der wissenschaftlichen Qualität in Lehre und Forschung* für eine Berufung der Grimms in die Niederlande ein (übrigens ohne die *Kinder- und Hausmärchen* – nach der Bibel das am häufigsten übersetzte Buch der Weltliteratur – zu nennen):

‘Is niet J a c o b G r i m m’s Deutsche Grammatik en R e i n h a r d F u c h s wereldberoemd? [...] Zijn niet zijne Deutsche Rechtsalterthümer allergeewigtigst? Hebben niet beide broeders zich vereeuwigd door hunne uitgave der oudste Duitsche gedichten [...]? Wie heeft naauwkeuriger, dan zij, den oorsprong van het Heldendicht de Nibelungen nagespoord, en in het licht gesteld [...]? [...] welk eene toekomst, waarin [...] Nederlandsche Geleerden, aan de G r i m m ’s de hand zouden drukken: waarin het leergierige jongelingen vergund zoude zijn, niet slechts hunne schriften te raadplegen, maar uit de levendige, mondelinge voordragt nog meerdere vruchten te plukken?’ (Vrede 1837, 6-7).

[Übers. WH: *Sind nicht J a c o b G r i m m’s Deutsche Grammatik und R e i n h a r d F u c h s weltberühmt? [...] Haben nicht seine Deutschen Rechtsalterthümer größtes Gewicht? Haben sich nicht beide Brüder durch ihre Ausgabe der ältesten deutschen Gedichte vereewigt [...]? Wer hat präziser als sie dem Ursprung des Heldengedichts der Nibelungen nachgespürt und ihn beleuchtet [...]? [...] welch eine Zukunft, in der [...] niederländische Gelehrte den G r i m m s die Hand drücken würden: in der es lehrbegierigen Jünglingen vergönnt sein würde, nicht nur in ihren Schriften zu Rate zu gehen, sondern vom lebendigen mündlichen Vortrag noch mehr Früchte zu ernten!*]

Und dann (S. 9) kommt Vrede zur Schlussfolgerung:

[...] indien men al den leerstoel der Hollandsche taal voor vreemdelingen minder geschikt achtte, waarom niet een’ leerstoel voor de Duitsche en Skandinavische Letteren gesticht?’

[Übers. WH: *(...) wenn man schon den Lehrstuhl für holländische Sprache für weniger geeignet hält, warum schafft man dann nicht einen Lehrstuhl für Deutsche und Skandinavische Sprachen und Literaturen?*]

Welch eine Perspektive für die niederländische Germanistik! Man stelle sich einmal vor: Jacob und Wilhelm Grimm, zwei Begründer der Deutschen Philologie und der Historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, 1838 als erste Professoren Deutsch ernannt! Leider aber hatte Vredes ‘Woord aan de Heeren Curatoren’ nicht das gewünschte Resultat. Ich weiß nicht, ob eine niederländische Universität versucht hat, die Grimms zu berufen; Tatsache ist, dass sie 1840 an die Universität Berlin (die heutige Humboldt-Universität) berufen wurden und dort auch bis zu ihrem Tode im Jahre 1859 bzw. 1863 Professoren blieben.

2 Deutsche Philologie

Die Forschung von Jacob Grimm – und im geringeren Maße auch von seinem zwei Jahre jüngeren Bruder Wilhelm – ist kennzeichnend für die Entwicklung der Philologie der lebenden Sprachen als Wissenschaft zu Anfang des 19. Jahrhunderts, und dann vor allem an deutschsprachigen Universitäten. Diese Entwicklung wird von zwei zentralen wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Elementen getragen:

- Die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft und die historisch-kritische Edition von Texten der (nationalen) Vergangenheit führen zu einer wissenschaftlich erwachsenen ‘Neuphilologie’, der Philologie der klassischen Sprachen und Texte ebenbürtig.
- Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird (überall in Europa) der Muttersprachunterricht zum Unterricht in der nationalen Sprache und Literatur in Zielen und Inhalten von der nationalen Philologie (in Deutschland also von der Germanistik) gespeist.

Nach ihrer Entlassung in Göttingen beschlossen Jacob und Wilhelm Grimm 1838, ihr Lebenswerk mit einem Forschungsprojekt zu krönen, von dem sie – zu Unrecht, wie sich später herausstellte – dachten, dass sie es noch zu Lebzeiten abschließen könnten: dem *Deutschen Wörterbuch* (später als ‘Grimm’sches Wörterbuch’ bekannt).

‘Das Werk beschäftigte sie [...] bis an ihr Lebensende, Wilhelm vollendete den Buchstaben D kurz vor seinem Tode 1859, Jacob war bis zum Artikel FRUCHT im Anfangsteil des vierten Bandes gelangt, als er 1863 starb’. Das Wörterbuch wurde erst 1960 fertiggestellt (Gärtner 2004, 9).

Zur Illustration des Aufbaus und der wissenschaftlichen Fundierung des *Deutschen Wörterbuchs* zitiere ich (einen Teil der) berühmten Ausarbeitung des Lemmas ‘DEUTSCH’:

DEUTSCH [Lfg. 2,5], adj. und adv. germanus, teutonicus, ahd. diutisc (GRAFF 5, 130), mhd. diutisch tiusch (BEN. 1, 325b), altsächs. thiudisc, niederd. düdesk, niederl. duitsch, schwed. tysk, dän. tydsk, die Engländer gebrauchen german, die Franzosen allemand. da es von diet, goth. þiuda, ahd. diot diota abstammt, wie Gramm. 13, 14 gezeigt ist, so bedeutet es ursprünglich gentilis, popularis, vulgaris; im gothischen heiszt þiudiskô heidnisch [...]

1. im eigentlichen sinn, deutsches recht, deutsche sitte, tracht. der deutsche orden. ritter des deutschen ordens. ein deutscher herr.

alle die in diutisker erde wâren

Roland 65, 6.

der sänge wol auf deutscher erde

UHLAND Ged. 121.

deutsches reich. das heilige römische reich deutscher nation. man find von keim teutschen keiser, der vom geschütz erlegt sie FISCHART Garg. 233. das ward genennet das deutsche hospital und das deutsche haus (ordenshaus) unser lieben frawen zu Jerusalem WAISSEL Chronik 28 [...]

die deutsche sprache wird in ihrem werth erkannt. mit guten feinen deutschen worten LUTHER 3, 437.

sintemal wir reimenweis unterstan ein ungepflegts dinge,

das auch die teutsche sprach süsziglich wie griechische springe
FISCHART Gargan. 39b. [...]

deutsch bezeichnet das edle und treffliche, und diese bedeutung wurzelt in der unauslöschbaren liebe der deutschen zu ihrem vaterland und in dem gefühl von dem geist der es belebt. ein deutscher mann ist ein tüchtiger, redlicher, tapferer. deutsche treue soll nie gebrochen werden. ein deutsches gemüt ist ein tiefes, wahrhaftes. wer mit solchem verstand zum sacrament gehet das er die wort deut [...]

Das *Deutsche Wörterbuch* ist vergleichend historisch; es stellt Beziehungen zwischen Wörtern des Deutschen und entsprechenden Wörtern verwandter Sprachen her; es weist den Weg hin zu Lautverschiebungen und zu rekonstruierten Wurzeln, die als historische Basis gesehen werden können. Vor allem dokumentiert das Wörterbuch Quellen für den Gebrauch eines Wortes von der frühesten Zeit bis zur zeitgenössischen Literatur; und Grimms Bedeutungsangaben - 'deutsch bezeichnet das edle und treffliche'... – geben Anlass zur kritischen Reflexion der nationalen Stereotypen der Autoren.

In seiner Einleitung des ersten Bandes umschreibt Jacob Grimm das Ziel des *Deutschen Wörterbuchs* in einer Weise, die weit jenseits der Grenzen eines wissenschaftlichen Projekt liegt:

‘Es soll ein heiligthum der sprache gründen, ihren ganzen schatz bewahren, allen zu ihm den eingang offen halten. das niedergelegte gut wächst wie die wabe und wird ein hehres denkmal des volks, dessen vergangenheit und gegenwart in ihm sich verknüpfen’ (DWB I, XII)

Wie die Bibel *das Buch* der christlichen Gemeinschaft ist, so muss das Deutsche Wörterbuch *das Buch* der deutschen Nation werden und seine Lektüre – vergleichbar der Bibellektüre bei Tisch – *der Nährboden* für die nationale Identität der Deutschen:

‘fände bei den leuten die einfache kost der heimischen sprache eingang, so könnte das wörterbuch zum hausbedarf, und mit verlangen, oft mit andacht gelesen werden. warum sollte sich nicht der vater ein paar wörter ausheben und sie abends mit den knaben durchgehend zugleich ihre sprachgabe prüfen und die eigne anfrischen? (DWB I, XII-XIII).

In dieser Perspektive legt die Philologie des Deutschen – mit ihren Komponenten historisch-vergleichende Sprachtheorie und Editionswissenschaft – den Grundstein für das Haus der deutschen Nation; sie sorgt gleichzeitig für alle Bausteine dieses Hauses, in dem das deutsche Volk seine nationale Identität findet. Es ist dann nur konsequent, um auf dieser Grundlage auch das Unterrichtsfach Deutsch zu entwickeln und für die Gymnasien Lehrer auszubilden, die sich durch das Studium der Germanistik als Spezialisten für den weiterführenden Unterricht im Fach Muttersprache qualifiziert haben (zur Diskussion über die Entwicklung des Faches Deutsch in den deutschsprachigen Ländern des 19. Jahrhunderts und über die Rolle der Germanistik vgl. Frank 1973 (1976), Kap. VI, 373-484).

3 Frantzen als Professor Deutsch

Es hat noch 70 Jahre gedauert, bevor 1908 – 100 Jahre vor meinem Abschied von der Utrechter Germanistik im Jahre 2008 - *Johann Josef Alois Arnold Frantzen* an die Universität Utrecht als Professor mit dem Lehrauftrag ‘de beginselen van de vergelijkende Germaansche taalwetenschap, de oude talen en letterkunde van de Germaansche volken en de Hoogduitse taal en letterkunde’ berufen wurde [Übers. WH: die Grundlagen der vergleichenden germanischen Sprachwissenschaft, die alten Sprachen und die Literatur der germanischen Völker und die hochdeutsche Sprache und Literatur]. Frantzen war der Nachfolger von *Johan Hendrik Gallée*, der 1882 als Professor ‘Germaanse talen en vergelijkende Indogermaanse taalwetenschap en de beginselen van het Sanskriet’ [Übers. WH: Germanische Sprachen und vergleichende Indogermanische Sprachwissenschaft sowie die Grundlagen des Sanskrit] ernannt wurde und 1908 starb. Für die Nachfolge Gallée war Frantzen nicht die erste Wahl; erst nachdem *Barend Sijmons*, seit 1881 Hochschullehrer Altgermanisch, Deutsch, Vergleichende germanische Philologie und Sanskrit an der Universität Groningen, und *R.C. Boer*, Professor an der Universität von Amsterdam, abgewunken hatten, wurde Frantzen berufen und hielt am 22. September 1908 in der Aula der *Rijksuniversiteit Utrecht* seine Antrittsvorlesung. Mit der Berufung von Frantzen, in dessen Lehrauftrag ausdrücklich die ‘hochdeutsche Sprache und Literatur’ genannt wird, beginnt das Studium Deutsch in Utrecht, 27 Jahre nach der Gründung dieses Studiums in Groningen.

Bei seinem Amtsantritt war Frantzen 55 Jahre alt; er wurde am 18. Juli 1853 in Kleve geboren; sein Vater Joseph, Lehrer am Gymnasium in Kleve, kam aus Aachen, seine Mutter Maria Catharina (geb. Metzinger) aus Luxemburg. Ob der kleine Johann zweisprachig (deutsch und französisch) aufwuchs, ist umstritten und nicht sehr wahrscheinlich angesichts der Tatsache, dass Mutter Maria als Tochter des preußischen Unteroffiziers Carl Metzinger zum Teil in Deutschland aufgewachsen war. Nachdem Vater Joseph 1865 Deutschlehrer an der Oberrealschule (‘H.B.S.’) ‘Willem II’ in Tilburg geworden war, zog die Familie Frantzen (mitsamt der deutschen Haushälterin) in die Niederlande um. Johann besuchte von der 7. Klasse an die Schule, an der sein Vater Lehrer war, und bestand 1871 sein Abschlussexamen. Dann beschloss er (gemäß dem Wunsch seines Vaters), nicht an einer Universität zu studieren, sondern in Tilburg und in Oosterhout eine private Lehrerausbildung zu absolvieren. 1873 bestand er die ‘middelbare akte voor de Hoogduitse taal en letterkunde en de akte voor het huis- en hulponderwijzerschap. In 1882 behaalde hij het MO-B-examen Frans’ (Vonk 1973, 121; [Übers. WH: Examen weiterführende Schulen für hochdeutsche Sprache und Literatur sowie das Examen Haus- und Hilfslehrer. 1882 bestand er das Examen weiterführende Schulen für Französisch]). Ab 1875 unterrichtete Frantzen Deutsch (und später auch Französisch) am Gymnasium und dem Lehrerseminar in Leiden. Daneben gab er Fächer wie Gotisch, Latein, Sanskrit und Altsächsisch (vgl. Vonk 1993, 121; Eeuwen 1989, 14-15).

4 Lehrer Frantzen

Frantzen war von seiner Ausbildung und seiner beruflichen Praxis her Fremdsprachenlehrer und zunächst kein vergleichend-historischer Sprachwissenschaftler und Philologie in der akademischen Tradition der Germanistik. Was bedeutete eigentlich eine Lehrerausbildung in der zweiten

Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Niederlanden? Das ‘Wet tot regeling van het middelbaar onderwijs’ [Übers. WH: Gesetz zur Regelung des weiterführenden Unterrichts], das 1863 unter dem Ersten Minister Thorbecke in Kraft trat, gründete nicht allein die ‘Hogere Burgerschool (H.B.S.)’ [Übers. WH: Oberrealschule], es definierte auch die ‘<aktes> Middelbaar Onderwijs (MO)’ [Übers. WH: Examina (Lehrbefugnis) weiterführender Unterricht], die Lehrer absolvieren mussten, um an einer Oberrealschule unterrichten zu dürfen:

- in art. 74: ‘een akte voor Nederlandse taal en letterkunde en geschiedenis’;
- in art. 77: ‘een akte voor de drie moderne talen’ (Groen 1987-1989 II, 98)

[Übers. WH: *ein Examen niederländische Sprache, Literatur und Geschichte; ein Examen für die drei modernen Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch*]).

Das Gesetz regelte die Lehrbefugnis für Lehrer an Oberrealschulen, indem es *Staatsexamina* einführte. 1879 wurden die Examina für den weiterführenden Unterricht auf den zwei Niveaus A und B eingeführt (vergleichbar mit den Sekundarstufen I und II). Für die Fremdsprachen verlangte das Examen MO-A (Sekundarstufe I; Wilhelm 1993, 80-81):

‘Grondige kennis van de verschillende onderdelen der spraakkunst der hedendaagsche taal.
Het maken van eene schriftelijke vertaling van een niet te gemakkelijk stuk proza uit het Nederlandsch in de vreemde taal. [...]
Vaardigheid in het spreken der taal; eene goede uitspraak.
Het gebruik van woordenboeken bij het examen is verboden.’

[Übers. WH: *Gründliche Kenntnis der verschiedenen Teile der Sprachlehre der heutigen Sprache. Das Anfertigen einer schriftlichen Übersetzung eines nicht zu einfachen Stücks Prosa aus dem Niederländischen in die Fremdsprache [...]. Sprechfertigkeit in der Fremdsprache, eine gute Aussprache. Der Gebrauch von Wörterbüchern beim Examen ist verboten*].

Und das Examensprogramm MO-B formuliert:

‘Grondige kennis van de verschillende onderdeelen der spraakkunst ook op historischen grondslag, vooral met het oog op de klankwetten, de leer der vormen en de etymologie. Kennis der stijlleer.
Het mondeling of schriftelijk vertalen van een niet te gemakkelijk stuk proza uit het Nederlandsch in de vreemde taal. [...].
Kennis van de geschiedenis der letterkunde, ook van haar verband met de geschiedenis van het volk.
Bekendheid met eenige der voornaamste letterkundige voortbrengselen, ook van den laatsten tijd.
Het maken van een opstel over een letterkundig onderwerp.
Vaardigheid in het spreken der taal; eene goede uitspraak.
Het gebruik van woordenboeken bij het examen is verboden.’

[Übers. WH: *Gründliche Kenntnis der verschiedenen Teile der Sprachlehre, auch auf historischer Grundlage, insbesondere in Bezug auf die Lautgesetze, die Formenlehre und die Etymologie. Kenntnis der Stillehre. Das Anfertigen einer schriftlichen Übersetzung eines nicht zu einfachen Stücks Prosa aus dem Niederländischen*

in die Fremdsprache [...]. Kenntnis der Literaturgeschichte, auch im Zusammenhang mit der Geschichte des Landes. Bekanntschaft mit einigen der wichtigsten literarischen Texte auch der letzten Zeit. Das Schreiben eines Aufsatzes über ein literarisches Thema. Sprechfertigkeit in der Fremdsprache, eine gute Aussprache. Der Gebrauch von Wörterbüchern beim Examen ist verboten].

Im Jahre 1881 wurde Frantzen Mitglied der Prüfungskommission MO-A und MO-B des Landes. Die *Lehrerausbildung* selbst, wie Frantzen sie in Tilburg und Oosterhout absolviert hatte, wurde privaten Einrichtungen überlassen. Erst 1912 richteten die ‘Katholieke Leergangen’ in Tilburg und 1914 die ‘School voor taal- en letterkunde’ in Den Haag eine staatlich finanzierte Lehrerausbildung für die Oberrealschule ein (Groen 1987-1989 II, 100).

Die Lehrer an Gymnasien (die in den Niederlanden dieser Zeit zu den Hochschulen gerechnet wurden) wurden von den Universitäten ausgebildet. Das Gesetz von 1876 bestimmt für die Lehrbefugnis an Gymnasien:

- ‘grieks en latijn: kandidaten en doctoren’;
- ‘nederlands: kandidaten en doctoren’;
- ‘Frans, Duits, Engels: MO-akte’ (Groen 1987-1989 II, 102)

[Übers. WH: Griechisch und Latein: Kandidaten (mit dreijährigem Studium) und Doktoren). Niederländisch: Kandidaten und Doktoren. Französisch, Deutsch, Englisch: Examen weiterführender Unterricht (in diesen Fächern gab es nämlich keine universitären Studienrichtungen)].

Erst 1921 – also ein halbes Jahrhundert später – wurden mit dem *Academisch Statuut* an den niederländischen Universitäten Studienrichtungen in den modernen Fremdsprachen eingerichtet; ich werde auf diese Veränderung zwei Jahre vor Frantzens Emeritat noch später kurz eingehen.

5 Lehrer und Philologe

Da eine akademische Alternative in den modernen Fremdsprachen fehlte, entschied Frantzen sich für eine Berufsausbildung als Deutsch- und Französischlehrer, arbeitete dann aber als Lehrer an den Gymnasien in Leiden und Amsterdam zusammen mit universitär ausgebildeten Kollegen. 1882 und 1887 publizierte er zu Fragen der Examina weiterführender Unterricht (MO), aber auch über den Konjunktiv, den Umlaut und Goethe (vgl. die Liste der Publikationen in Eeuwen 1989). 1894 ließ Frantzen die ‘Handleiding voor de beoefening der Hoogduitse taal ten dienste van eerstbeginnenden, bew.[erkt] volgens de leerwijze van Gouin, 3 dl.’ bei Allert de Lange in Amsterdam und das dazu gehörende ‘Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje der Handleiding’ erscheinen [Übers. WH: Handbuch Hochdeutsch für Anfänger, bearbeitet nach der Methode Gouin; Handreichung für den Lehrer zum ersten Teil des Handbuches]. Mit dieser Bearbeitung wendete Frantzen sich gegen die traditionelle, vom Unterricht in den Alten Sprachen übernommene Grammatik-Übersetzungsmethode und befürwortet die *Direkte Methode* im Fremdsprachenunterricht, die aus der deutschen *Reformbewegung* stammte und auf lautphysiologischen und phonetischen Untersuchungen, u.a. von Wilhelm Viëtor (vgl. Vonk 1993, 121 - 122), beruhte.

Frantzen trifft diese Entscheidung als Fremdsprachenlehrer und *nicht* als Forscher: Auf der Grundlage seiner Ausbildung und seiner Berufserfahrung als Deutsch- (und Französisch-) Lehrer und als Prüfer von (angehenden) Lehrern wendet er sich gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht der modernen Fremdsprachen und befürwortet die direkte Methode mit ihrer Betonung des mündlichen Sprachgebrauchs und ihrer Basis in fonetischer Forschung. Diese wissenschaftlichen Untersuchungen aber spielen in Frantzens Forschungen als Lehrstuhlinhaber keine Rolle. Seine Liste der Veröffentlichungen enthält eine große Zahl Publikationen auf dem Gebiet der germanischen und deutschen Philologie sowie der moderneren deutschen Literatur, phonetische Publikationen aber sucht man darin vergebens; auch fehlen Hinweise darauf, dass Frantzen den Fremdsprachunterricht und dessen charakteristische Lehrsituationen und Lernprozesse untersucht hätte. Als Forscher war er Philologe in der Tradition von Jacob (und auch Wilhem) Grimm; mit einer philologischen Dissertation - 'Kritische Bemerkungen zu Fischarts Übersetzung von Rabelais' Gargantua' – promovierte er 1892 an der Universität Strassburg; seinen Leistungen als Philologe verdankt er seine Ernennung zum Privatdozenten 1893 in Amsterdam, zum Professor 1908 in Utrecht, zum Ehrendoktor 1916 in Amsterdam und 1919 zum Mitglied der Koninklijke Nederlandse Academie der Wetenschappen.

Die Übersicht über die Themen seiner Lehre, die mit seiner Antrittsvorlesung vom Jahre 1908 verknüpft ist, unterstreichen mit einer Ausnahme das Bild von Frantzen als Spezialist der germanischen und vor allem der deutschen Philologie:

- a. Een overzicht van de fonetiek;
- b. Oudhoogduitse en Middelhoogduitse grammatica;
- c. lectuur en verklaring van Oudhoogduitse teksten;
- d. de ontwikkeling van de oude verskunst;
- e. Wolfram von Eschenbach in verband met de epiek en de lyriek van zijn tijd;
- f. de Nieuwhoogduitse literatuur, met de 19e eeuw en de Romantiek (Vonk 1993, 123)

[Übers. WH: a. Eine Übersicht über die Phonetik; b. Althochdeutsche und mittelhochdeutsche Grammatik; c. Lektüre und Erläuterung althochdeutscher Texte; d. Entwicklung der alten Verskunst; e. Wolfram von Eschenbach in Zusammenhang mit der Epik und der Lyrik seiner Zeit; f. Die neuhochdeutsche Literatur, einschließlich des 19. Jahrhunderts und der Romantik].

Nur das erste Thema – die Übersicht über die Phonetik – steht außerhalb der Philologie; offenbar fand Frantzen es wichtig, in seiner Lehre dem mündlichen Sprachgebrauch seiner Studenten eine wissenschaftliche Grundlage zu geben. Was die philologische Orientierung angeht, so atmet das Unterrichtsprogramm Frantzens denselben Geist, der auch die Programme Indogermanisch und Germanisch der niederländischen Universitäten in den Studienjahren 1989/90 und 1910/11 prägte (Groen 1987-89 II, 142 - 145).

Einem Januskopf vergleichbar, hat der Hochschullehrer Frantzen *zwei* professionelle Gesichter: Als Fremdsprachenlehrer mit Jahrzehnten Unterrichtserfahrung ist er ein Fachmann auf dem Gebiet des (weiterführenden) Schulunterrichts; als Philologe dagegen mit unbezweifelbarem wissenschaftlichen Status in Forschung und Lehre ist er ein hochgeschätzter akademischer Lehrer und Theoretiker. Beide professionellen Gesichter werden in seiner Person integriert. Diese Integ-

ration in seiner Person scheint die *Integration in der Forschung* – in der Erforschung des Fremdsprachunterrichts nämlich, seiner Ziele, Lehrkonstellationen und Lernprozesse – überflüssig zu machen. Und diese Forschung unterbleibt dann auch in der Zeit seiner Professur bis zu seinem Tode im Jahre 1923.

Für Frantzen selbst und vermutlich auch für seine Zeitgenossen war dieser Zwiespalt weniger oder sogar überhaupt nicht fühlbar. Zum einen profitierte er als Universitätslehrer von seiner Erfahrung als Lehrer des weiterführenden Unterrichts, und mit seiner Übersichtsvorlesung über die Phonetik trug er – ohne selbst Phonetiker zu sein – zur Fundierung eines modernen Deutschunterrichts bei, der der ‘direkten Methode’ des Fremdsprachunterrichts verpflichtet war. Zum anderen enthält das von Frantzen absolvierte MO-B-Examen philologische Komponenten. Drittens – und dies ist von großer Bedeutung – identifizierte er sich mit der international führenden *Germanistik* und *Germanischen Philologie*, die ihre Forschung als Beitrag zur nationalen Identität und also auch zum Schulfach in der nationalen Sprache betrachtete. Diese Auffassung fand deutlich im MO-B-Examen ihren Niederschlag; sie beherrschte auch die *Niederländische Philologie*, und der Schritt hin zum Deutschen als Fremdsprache änderte hieran nichts. Das Unterrichtsprogramm von Professor Frantzen mit seinem Nachdruck auf die historische Sprachwissenschaft und die Texte der mittelhochdeutschen Literatur liefert hierfür überzeugenden Beweis. Das Schulfach und das Studium Deutsch wandern auf unterschiedlichen Wegen. Dass man auf diesen Wegen zum Teil denselben Wanderern – wie etwas Frantzen – begegnet, verkleinert die Unterschiede zwischen den Wegen nicht.

Im Jahre 1921 führte der Beschluss eines *Academisch Statuut* zur Einrichtung des universitären Studienganges Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft mit Kandidaten- und Magisterexamen nach folgenden Bestimmungen:

‘Kandidaatsexamen:

de duitse, onderscheidenlijk de engelse taal (grondige kennis van de hedendaagse taal en van haar spraakkunst; vaardigheden in het schriftelijk en mondeling gebruik der taal); het gotisch, en, in verband daarmee, de grondbeginselen der algemene taalwetenschap; de beginselen van het middelhoogduits, onderscheidenlijk van het middelengels; en een overzicht der duitse, onderscheidenlijk der engelse letterkunde, in verband met de geschiedenis en de ontwikkeling van het geestelijk leven. [...]

Hoofdvak in het doctoraalexamen is de duitse, hetzij de engelse taal- en letterkunde’ [...]
(Groen 1987-1989 II, 110-111)

[Übers. WH: *Kandidatenexamen (nach drei Studienjahren): 1. die deutsche bzw. die englische Sprache (gründliche Kenntnis der modernen Sprache und ihrer Sprachlehre, Fertigkeiten im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache); 2. Gotisch und im Zusammenhang damit die Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft; 3. Grundzüge des Mittelhochdeutschen bzw. Mittelenglischen; und 4. eine Übersicht über die deutsche bzw. die englische Literatur in Zusammenhang mit der Geschichte und der Entwicklung des geistigen Lebens. Hauptfach im Magisterexamen (nach weiteren zwei Studienjahren) ist die deutsche bzw. die englische Sprach- und Literaturwissenschaft*].

Das Magisterexamen Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft war verknüpft mit der Lehrbefugnis für die Sekundarstufen I und II; damit setzte eine Entwicklung ein, in der 90% der

Absolventen des Deutschstudiums Lehrer wurden. Die Kluft zwischen Schule und Universität allerdings blieb in den Sprachfächern unverändert groß: das Schulfach Deutsche wies zum philologischen Studium Deutsch kaum Beziehungen auf. Schwarz-weiß (und sicherlich übertrieben) formuliert: Das Universitätsstudium Deutsch lieferte wohl Lehrer, aber es bildete sie nicht aus. Die Professionalisierung der Deutschlehrer blieb, was sie schon bei Frantzen gewesen war: eine Frage der Staatsexamina MO-A und MO-B, der Ausbildungen außerhalb der Universität und vor allem der persönlichen Erfahrung und des persönlichen Engagements.

6 Der Zwiespalt Forschung / Unterricht

Bei Frantzens Nachfolgern hat der Zwiespalt zwischen universitärer Forschung und schulischem Unterricht kaum verändert. Die weitere Entwicklung an der Universität Utrecht wird durch die Fortsetzung der philologischen Tradition gekennzeichnet, durch die Emanzipation des Studiums der einzelnen germanischen Sprachen, der Allgemeinen Sprachwissenschaft und Allgemeinen Literaturwissenschaft, der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft und schließlich (erst 1978) der Linguistik des Deutschen; 'Sprache' wurde Forschungsgegenstand in den Sozialwissenschaften, wie der Titel der Dissertation von Martinus Langeveld – 'Taal en Denken. Een theoretiese en didaktiese bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal' [Übers. WH: Sprache und Denken. Ein theoretischer und didaktischer Beitrag zum weiterführenden Unterricht in der Muttersprache] – aus dem Jahre 1934 zeigt. Und die Universität Utrecht richtete dicht bei den Sozialwissenschaften eine auf die Praxis des weiterführenden Unterrichts gerichtete Lehrerausbildung ein, in der die Professoren Mossel und ten Brinke sprachdidaktisch bzw. sprachwissenschaftlich profiliert waren. Bis in die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts allerdings blieb die Kluft zwischen dem Universitätsstudium Deutsch und dem Schulfach Deutsch bestehen.

Ein überaus deutliches Beispiel für den charakteristischen Zwiespalt zwischen persönlichem Engagement für die Lösung unterrichtsrelevanter Probleme und Forschungsleistungen, weit entfernt von Unterrichtsfragen im elfenbeinernen Turm der Universität angesiedelt, liefern die Van Dale Wörterbücher in den drei Schulsprachen, die in den achtziger Jahren in Amsterdam und Antwerpen erschienen. Diese Wörterbücher haben für den Fremdsprachunterricht eine außergewöhnlich große Bedeutung; in ihrem Fahrwasser segelt dann auch eine Reihe von speziell für die Schule bearbeiteten Fassungen. Charakteristisch ist nun, dass diese Wörterbücher von Van Dale von einem *Verlag* inspiriert, geplant und realisiert wurden und nicht von einer Universität oder einer anderen Forschungseinrichtung; die Redakteure waren wohl zum größten Teil Wissenschaftler einer Universität, aber sie arbeiteten an den Wörterbüchern in ihrer Freizeit, qualifiziert vor allem durch hervorragende Beherrschung der betreffenden Sprache und großen Arbeitseifer und nur ausnahmsweise auch durch lexikologische Forschungserfahrung. Der Chefredakteur der Bände Niederländisch-Deutsch und Deutsch-Niederländisch z.B. war mein Vorgänger Cox, seit 1974 Professor für Volkskunde in Bonn. Der unersetzliche Motor des Ganzen – der allgemeine Redakteur der Van Dale Wörterbücher – war Piet Hagers, von Hause aus Niederländischlehrer (mit einer MO-Ausbildung) und aus linguistischer Perspektive *Dilettant* im positivsten Sinne.

Die Übersetzung 'Liebhaber' unterstreicht die positiven Aspekte des *Dilettantismus*, das Engagement für optimale Lösungen praktischer Probleme, die Anwendung einer mehr allgemeinen wis-

senschaftlichen Bildung auf die gesellschaftlich relevante Probleme, ein ideeller Einsatz ohne persönliche Vorteile, der in keinem Verhältnis zur eher kargen Entlohnung steht. Nicht nur die Wörterbücher von Van Dale, der gesamte Sprachunterricht des letzten Jahrhunderts in der Oberstufe der Gymnasien und in den Fachhochschulen hat vom Dilettantismus in diesem Sinne außergewöhnlich profitiert. Aber wir dürfen auch die mehr negativen Aspekte, die in Übersetzungen wie ‘Amateurismus’ oder sogar ‘Pfuscherei’ zum Ausdruck kommen, nicht übersehen. Die Qualität des Van Dale Deutsch-Niederländisch, Niederländisch-Deutsch hat ihre Grenzen, wenn es um den *Fachwortschatz* geht; es waren einfach wenig Mittel vorhanden, um Übersetzung von Fachbegriffen zu verifizieren und dadurch ‘Pfuscherei’ zu vermeiden. Die Qualität der niederländischen Schulen findet ihre Grenzen in der adäquaten Entwicklung des Schul*faches*, z.B. des *Faches Deutsch*. Fachdozenten werden konfrontiert mit einem Mangel an finanziellen Mitteln, politischem Willen und wissenschaftlichen Einsichten, um ‘Eigentümer’ ihres Faches und seiner angemessenen Erneuerung zu sein. An dieser ungenügenden Entwicklung des Fachunterrichts sind nach meiner Meinung alle pädagogischen Erneuerungsversuche der letzten Jahrzehnte – die Erneuerung der Sekundarstufen I und II, die Integration nicht-westlicher Migranten, der vereinheitlichte Berufsunterricht in der Sekundarstufe I – gescheitert.

7 Professionalisierung von Lehrern

In den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurden die philologischen Fakultäten der niederländischen Universitäten durch die Regierung umstrukturiert; Ziel dieser Operation ‘Aufgabenverteilung und Konzentration’ war, Studienprogramme dem Studentenzustrom und dem (erwarteten) Bedarf an Akademikern anzunähern und auch, Forschung in Programmen mit Bestandsgarantie sichtbar zu machen. Durch diese Operation verlor die philologische Fakultät in Utrecht die Klassischen, Skandinavischen und Slavischen Sprachen und Literaturen sowie Altgermanisch. Eine Zeit lang stand auch Deutsch auf dieser ‘Verlustliste’, aber aus geheimnisvollen Gründen wurde es dort wieder gestrichen. Zugleich wurde die neue Studierichtung ‘Allgemeine Letteren’ (heute ‘Sprach- und Kulturstudien’) gegründet und es wurden Mittel für eine Projektgruppe ‘Übersetzen’ bereitgestellt. Die (sehr kurzsichtige) Erwartung, dass in Zukunft weniger akademisch geschulte Lehrer für die Sekundarstufe II benötigt würden, führte zum Auftrag an die Utrechter Fakultät, akademische Ausbildungen für andere Berufsfelder auf Kosten des Lehrerberufs attraktiv zu machen. Die außergewöhnlichen Erfolge von Studienprogrammen wie Kommunikationsforschung, Übersetzen und Interkulturelle Kommunikation zeigen, dass dieser Auftrag übererfüllt wurde; wurden früher 90% und mehr der Absolventen in den Sprachen Sekundarstufen-II-Lehrer, so ist dieser Prozentsatz nun halbiert (und damit ungewollt das Problem des Lehrermangels – z.B. bei Deutsch – produziert).

Trotz des in den achtziger Jahren verminderten Interesses an akademisch ausgebildeten Lehrern wurden paradoxerweise zur selben Zeit wichtige Schritte unternommen, um die Ausbildung von Sprachlehrern an der Universität Utrecht wissenschaftlich zu verstärken:

- 1986 wurde das Pädagogisch-Didaktische Institut (PDI) in Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) [Übers. WH: Interfakultäres Institut für Lehrerausbildung, Unterrichtsentwicklung und Studierfähig-

keit] umbenannt und bot nun ein einjähriges Programm der Lehrerausbildung (nach dem Magisterstudium) an. 1992 wurde der apl. Lehrstuhl Fremdsprachdidaktik eingerichtet und mit dem Germanisten Westhoff besetzt, der 1997 ordentlicher Professor mit demselben Lehrauftrag wurde.

- In der philologischen Fakultät wurde Sprachlehrforschung eines der dreißig Magisterprogramme, mit dem Forschungsprogramm Sprachunterricht als Basis. Später wurde dieses Programm mit dem Forschungsprogramm Kommunikationswissenschaft im CLC, im Centre for Language and Communication, zusammengefügt, das dann in den neunziger Jahren mit dem Forschungsinstitut Sprache und Sprechen fusionierte.

Konzeptionell waren diese Verschiebungen von entscheidender Bedeutung; auch in den Sprachstudien wurde nämlich der Sprachunterricht zum expliziten Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Damit wurden wichtige Schritte unternommen, um den Zwiespalt zwischen Wissenschaft und Schule aufzuheben, ein Zwiespalt, der so charakteristisch für den Germanisten Frantzen als *Lehrer* und als *Hochschullehrer* war. Dies waren gleichzeitig Schritte zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Sprachlehrern an der Universität Utrecht. Studenten entschieden sich nicht nur für den Beruf des Fremdsprachlehrers, sie wurden für diesen Beruf auch spezifisch ausgebildet. Diese Veränderungen fanden in einer Fakultät statt, die seit den achtziger Jahren nicht nur in den Sprach-, sondern auch in den Kunstfächern und bei Geschichte ernsthaft an einer Orientierung an akademischen Berufen arbeitete: Magisterprogramme wie Übersetzen, Kommunikationswissenschaften, Kunstpolitik und Kunstmanagement, Computer in den Geisteswissenschaften sind Beispiele für diese Umorientierung, die später zur Einrichtung berufsbezogener Masterprogramme geführt hat.

Welche Schritte werden nun vom Forschungsprogramm und vom Magisterprogramm in Richtung einer wissenschaftlich fundierten Sprachlehrerausbildung gesetzt? Sprachlehrforschung weist zwei Schwerpunkte auf. Einerseits ist sie darauf gerichtet, sprachliche Lernprozesse im Sprachunterricht – in der Standardsprache ebenso wie in einer Fremdsprache – zu durchleuchten; Sprachlehrforschung beschreibt und erklärt also den Weg, der die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unter Unterrichtsbedingungen charakterisiert. In diesem Sinne kann die Sprachlehrforschung gesehen werden als Fortsetzung der Spracherwerbsforschung, gerichtet auf ältere Lerner und unter den kontrollierenden Bedingungen schulischen Unterrichts. Alle Niveaus linguistischer Analyse – vom Diskurs bis zu phonetischen Strukturen – können Gegenstand dieser Analysen sein.

Andererseits untersucht die Sprachlehrforschung die Einflüsse, die bestimmte Merkmale von Lernsituationen auf den Sprachlernprozess haben; sie liefert also Argumente, warum Weg 1 zu einem bestimmten Sprachbeherrschungsniveau, stimuliert von Lernsituation A, (viel) attraktiver und effektiver ist als Weg 2, stimuliert von Lernsituation B. Anders als die Erforschung des primären Spracherwerbs, die eine gleichsam ‘natürliche’ Entwicklung unterstellt, steht in der Sprachlehrforschung der steuernde Einfluss von sprachlichen Lernsituationen im Zentrum. Diese Forschung muss sich auf den *Prozess des Lernens* richten, der über *längere Zeit* unter bestimmten *Bedingungen der Lernsituation* ein bestimmtes *Niveau sprachlicher Fähigkeiten* erreicht. Es geht also um den Weg, der gewählt werden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Für Einsichten in diesen Weg sind *longitudinale Analysen* unverzichtbar.

8 Sprachliche Lernprozesse Deutsch als Fremdsprache

Zur Illustration möchte ich gern das Beispiel einer Untersuchung des Prozesses verwenden, in dem Deutsch als Fremdsprache im Unterricht gelernt wird. Dieses Beispiel stammt aus der Dissertation von Lisanne Klein Gunnewiek, in der sie den gesteuerten Lernprozess Deutsch als Fremdsprache in der 8. Klasse der niederländischen Sekundarstufe I (der Klasse, in der traditionell mit dem Fach Deutsch begonnen wird) untersucht (Klein Gunnewiek 2000). Aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit präsentiere ich diesen Untersuchungstyp in der Form eines Kochrezeptes:

Man nehme

25 bis 30 Schüler Deutsch in derselben Phase ihres Lernprozesses
mindestens 3, am besten aber 10 'identische' Aufgaben ('identisch' in dem Sinne, dass Unterschiede in der Aufgabenlösung nicht Unterschieden in der Aufgabenstellung zuzuschreiben sind) sprachliche Strukturmerkmale, nach denen die Aufgabenlösungen untersucht werden können, z.B. Strukturen der Wortstellung:

- SVO Otto liebt Ottilie
- XVSO Herzlich liebt Otto Ottilie
- SEP Otto betet Ottilie an
- INV Liebt Otto Ottilie?
- V-Ende ..., weil Otto Ottilie liebt

Zubereitung

Lass alle Schüler mindestens 3, am besten aber 10 Aufgaben bearbeiten. Sorge für einen bestimmten zeitlichen Abstand – z.B. 3 Wochen – zwischen den Testmomenten, zu denen die Aufgaben bearbeitet werden

Dokumentiere und transkribiere den Sprachgebrauch dieser Bearbeitungen

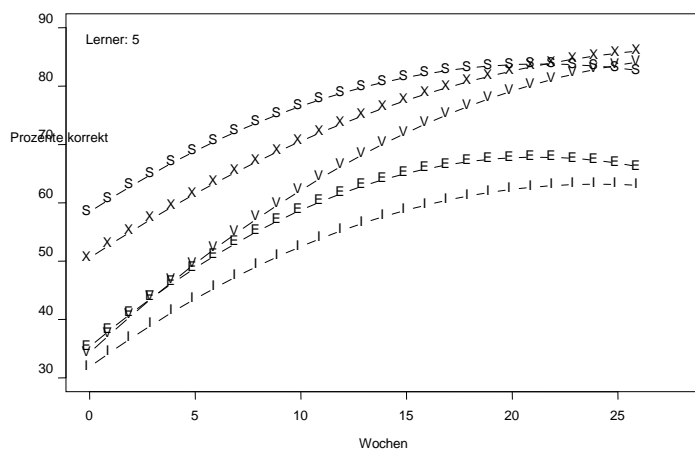
Analysiere die Transskripte auf die festgelegten Strukturmerkmale hin und gib an, in wie vielen der obligatorischen Fälle (= 100%), in denen also eine Struktur gebraucht werden muss, eine Struktur tatsächlich korrekt gebraucht wird (= X%)

Ziehe für jede Struktur für jeden Testmoment eine Linie durch die X% und gib auf diese Weise an, wie sich die Beherrschung einer Struktur in der Zeit (= longitudinal) entwickelt.

Tue dies für jeden Schüler, aber auch für den Durchschnitt der ganzen Gruppe.

In ihrer Dissertation ist Lisanne Klein Gunnewiek nach diesem Rezept vorgegangen. Als Beispiel dieser Arbeitsweise und ihrer Resultate hier die Entwicklungslinien für den Schüler Jeroen (Klein Gunnewiek 2000, 105):

Prozente korrekt (vertikal) pro Woche (horizontal) für Lerner 5: Jeroen
(S: SVO; X: XVSO; I: INV; E: SEP; V: V-ENDE)



Diese Entwicklungslinien Jeroens über einen Lernzeitraum von 25 Wochen bieten eine Reihe von Einsichten in den Lernprozess Deutsch als Fremdsprache in der niederländischen Sekundarstufe I (Klasse 8, zu Beginn des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache):

1. Jeroen lernt die untersuchten syntaktischen Strukturen nicht *nacheinander* (also in Phasen, Stufen oder Stadien) – erst SVO, dann XVSO usw. – sondern in parallelen, gleitend steigenden Beherrschungsniveaus. Die Sprachbeherrschung ist *geschichtet*: SVO wird besser beherrscht als XVSO, SEP besser als V-ENDE usw., alle Strukturen aber werden von Beginn an korrekt benutzt, wenn auch in unterschiedlichem Maß.
2. Aus der Schichtenstruktur kann man mit einem Kunstgriff (einem ‘Forschungstrick’) eine Phasenstruktur machen: Wenn man bei 50% korrektem Gebrauch willkürlich eine Grenze zwischen ‘beherrscht’ und ‘nicht beherrscht’ zieht, dann sieht die Interpretation derselben Daten so aus:
 - SVO wird von Anfang an beherrscht (mehr als 50% korrekt), alle anderen Strukturen nicht.
 - Nach drei Wochen wird auch XVSO beherrscht, also in Phase 1 SVO, in Phase 2 SVO und XVSO.
 - Nach sieben Wochen werden auch INV und SEP beherrscht, also in Phase 1 SVO, in Phase 2 SVO und XVSO, in Phase 3 SVO, XVSO, INV und SEP.
 - Nach elf Wochen wird auch V-ENDE beherrscht, also in Phase 1 SVO, in Phase 2 SVO und XVSO, in Phase 3 SVO, XVSO, INV und SEP und schließlich in Phase vier SVO, XVSO, INV, SEP und V-ENDE.

Diese Interpretation passt in Jakobson Konzept der *einseitigen Fundierung* als Prinzips des Spracherwerbs (Jakobson 1944): SVO → XVSO → INV, SEP → V-Ende, wobei diese Erwerbsreihenfolge als (durch Unterricht) nicht veränderbar und jede Phase als notwendige Bedingung der folgenden Phase angesehen wird. In vielen Untersuchungen und auch in Handbüchern wird diese Phasenstruktur als *das* Charakteristikum des Zweit- und Fremdsprachenlernens betrachtet. Genauer betrachtet aber ist sie ein *Artefakt* der Theo-

riebildung, weil sie auf einer willkürlichen Festlegung der Grenze zwischen Beherrschung und Nichtbeherrschung beruht.

3. Die untersuchten Strukturen sind in Jeroens erster Sprache (Niederländisch) und dem Deutschen identisch. Man könnte sagen, dass Jeroens erste Sprache den Ausgangspunkt seines Deutschlernens bildet, es ist aber charakteristisch, dass das Beherrschungsniveau in der Fremdsprache essentiell anders ist als in der ersten Sprache. Das Lernmoment besteht in diesem Falle nicht darin, dass Jeroen Strukturen neu aufnehmen muss, die bisher nicht in seinem Kopf vorhanden waren; vielmehr bedeutet Lernen hier: eine *bekannte* Struktur *unter den Bedingungen der Fremdsprache* korrekt gebrauchen lernen.
4. Die Lernlinie SVO erreicht bei Jeroen nicht 80% korrekten Gebrauchs, die Lernlinie V-ENDE bleibt unter 60%.

Die mittleren Lernlinien der ganzen Versuchsgruppe von 26 Schülern zeigen dasselbe Bild. Wenn man die Lernlinien aller Schüler für eine Struktur miteinander vergleicht, dann zeigt sich, dass verschiedene Schüler eine Struktur in unterschiedlichem Maße beherrschen. Im Laufe des Lernprozesses kreuzen sich die Lernlinien nur wenig: im Deutschunterricht bleiben die guten Schüler gut und die schlechten schlecht.

Mit der Einsicht in die longitudinale Struktur von sprachlichen Lernprozessen (Lernlinien) kann die Erforschung der Lehr-Lern-Situationen verknüpft werden, die im Fremdsprachunterricht diese *Lernprozesse* steuern. Die Sprachlehrforschung beantwortet in diesem Sinne alle Fragen über den Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Unterrichts und den Charakteristika sprachlicher Lernprozesse, in denen diese Gestaltung resultiert. Dabei geht es um Fragen wie

- Welchen Einfluss übt eine Lernumgebung *Benutzen und Üben* von V-ENDE auf die Lernlinie V-Ende aus?
- Wie verändert sich diese Lernlinie, wenn abweichender Gebrauch von V-ENDE auch *korrigiert* wird (*feedback*)?
- Wie wirkt sich der Unterricht in *expliziten grammatischen Regeln* auf die Lernlinie V-ENDE aus?

Die Sprachlehrforschung integriert Einsichten in den *input* (Lernumgebung) mit Einsichten in den *output* (longitudinale Lernlinien) sprachlicher Lernprozesse und schafft so die Grundlage für eine Optimierung des Fremdsprachunterrichts. Sie ist in diesem Sinne, soweit ich sehe, ohne fruchtbare Alternative, sowohl, was die akademische Ausbildung von Sprachlehrern Deutsch als Fremdsprache, als auch, was die Erneuerung des Fremdsprachunterrichts angeht.

9 Linguistische Sprachlehrforschung

Wenn ein germanistischer Sprachwissenschaftler Einsichten in die komplexen Beziehungen seiner Disziplin zum Sprachunterricht in der Schule bekommen will, dann darf er nicht auf die einfache Anwendung all seiner Konzepte im Unterricht vertrauen. Auf diese Weise wird es sich immer als unmöglich erweisen, den spezifischen Zielen und Lernprozessen des Sprachunterrichts gerecht zu werden. Der Linguist muss vielmehr die Konfrontation mit den Konzepten schuli-

scher Ziele und Entwicklungen suchen. Die Sprachlehrforschung stellt sich dieser Herausforderung; sie untersucht fachspezifische Lernprozesse und deren Steuerung im Sprachunterricht. In der Form der Sprachlehrforschung ist die Sprachwissenschaft unentbehrlich für die Fundierung des Sprachunterrichts und die akademische Ausbildung von Sprachlehrern: eine Fundierung, die in der Utrechter Germanistik erst in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts angepackt wurde.

Der Unterricht an weiterführenden Schulen ist in *Fächern* organisiert, in denen die Schüler auch allgemeine Fähigkeiten entwickeln, vor allem aber *Mathematik, Geschichte, eine Fremdsprache* lernen. Dass das Fach, z.B. Deutsch, eine zentrale Rolle spielt, schafft eine *fundamentale Beziehung* mit der wissenschaftlichen Disziplin, z.B. der Germanistik. Wir haben allerdings gesehen, dass diese Beziehung nicht einfach direkt besteht, sondern komplex von Konzepten der schulischen Ziele, der Einrichtung fachlicher Lernumgebungen, von Theorien der Lerntheorie und der Didaktik vermittelt wird. Dieses *Beziehungsnetz* erfordert *interdisziplinäre Forschung* als Brücke zwischen Schulfach und Fachforschung. Die Sprachlehrforschung schlägt diese Brücke zwischen Forschung und Schulpraxis, zwischen fachspezifischer und allgemeiner Theoriebildung.

Wo *Johann Josef Alois Arnold Frantzen* – von 1908 bis 1923 Germanist der Universität Utrecht –, unterstützt durch die nationale Ideologie der Philologie, die Brücke über die Kluft zwischen Schule und Wissenschaft als Person, als Lehrer und Hochschullehrer, zu schlagen wusste, bietet die Sprachlehrforschung als linguistische Teildisziplin nun die Möglichkeit, dieser Brücke ein Fundament in der Forschung zu geben. Der Unterricht in einer (fremden) Sprache gleicht einer Insel, die nur über diese Brücke sicher zu erreichen ist. Nach einem Jahrhundert Schwimmen oder auch Segeln in kleinen Booten, immer von den Böen des Dilettantismus bedroht, kann nun die Reform des Fremdsprachunterrichts ebenso wie die Lehrerausbildung über diese Brücke sicher den Sprachunterricht erreichen.

Literaturverzeichnis

Bergh, H. van de, W. Herrlitz & E.A. Klein Gunnewiek (1999). 'Cognitive coordination in Foreign Language Learning - a Sketch of a Research.' P. Coopmans und T. Sanders (eds.): *Yearbook 1998 Utrecht institute of Linguistics OTS*. Utrecht.

DWB (1854-1960). *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhem Grimm*. Elektronische Ausgabe der Erstbearbeitung. Frankfurt am Main 2004.

Eeuwen, M. v. (1989). *Prof. J.J.A.A. Frantzen. Anfänge der modernen Germanistik in den Niederlanden*. Utrecht (doctoraalscriptie Duits).

Frank, H.-J. (1973). *Dichtung, Sprache, Menschenbildung*. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München 1976.

- Frantzen, J.J.A.A. (1892). *Kritische Bemerkungen zu Fischarts Übersetzung von Rabelais' Gargantua*. Alsatische Studien 3. Strassburg.
- Frantzen, J.J.A.A. (1894). *Handleiding voor de beoefening der Hoogduitse taal ten dienste van eerstbeginnenden*, bew.[erkt] volgens de leerwijze van Gouin, 3 dl. En: Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje der Handleiding. Amsterdam.
- Frantzen, J.J.A.A. (1908). *Over den ontwikkelingsgang der erotische lyriek bij de Germaansche volken*. Rede bij de aanvaarding van het hoogleraarsambt aan de Rijks-Universiteit te Utrecht den 22 september 1908.
- Frantzen, J.J.A.A. (1923). *Nieuwe wegen in taal- en letterkunde*. Onuitgesproken afscheidswoord. Utrecht.
- Gärtner (2004). 'Einleitung.' In: *Begleitbuch zur elektronischen Ausgabe von DWB*, 9-22.
- Gerstner, H. (1973). *Brüder Grimm in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt's Monographien 201.
- Groen, M. (1987-1989). *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980*. Een onderwijskundig overzicht. Bd. I – III. Eindhoven.
- Jakobsohn, R. (1944). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala.
- Klein Gunnewiek, E.A. (2000). *Sequenzen und Konsequenzen*. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam, Atlanta.
- Kuiper, W. (1961). *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen.
- Langeveld, M.J. (1934). *Taal en denken*. Een theoretiese en didactiese bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatica. Groningen etc.
- Noordegraaf, J., F. Vonk (eds.) (1993). *Five hundred years of foreign language teaching in the Netherlands 1450-1950*. Cahiers voor Taalkunde 10. Amsterdam.
- Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Leipzig.
- Van Dale (1983). *Groot woordenboek Duits-Nederlands*. Utrecht, Antwerpen.
- Van Dale (1986). *Groot woordenboek Nederlands-Duits*. Utrecht, Antwerpen.
- Vonk, F. (1993). 'Between school and university. The study of German in Utrecht (1876-1921).' In: Noordegraaf / Vonk, S. 105-129.

Vreede, G.W. (18327): *Iets over Jacob en Wilhelm Grimm, gewezen hoogleraren te Göttingen*. Een woord, gerigt aan heeren curatoren der Nederlandsche hoogeschole. Utrecht.

Wilhelm, F. (1993): 'Training foreign language teachers in the Netherlands (1795-1970). An historical outline.' In: Noordegraaf / Vonk, S. 67-87.

Dieser Text wurde am 6. Juni 2008 auf Niederländisch als Abschiedsvorlesung in der Aula der Universität Utrecht vorgetragen.