

---

# Der französischdidaktische Methodendiskurs im 19. Jahrhundert

---

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
der Philologisch-Historischen Fakultät  
der Universität Augsburg



vorgelegt von  
Manuel Schwarz

Augsburg  
2022



Erstgutachterin: Prof. Dr. Christiane Fäcke  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Marcus Reinfried  
Drittgutachter: Prof. Dr. Engelbert Thaler

Tag der Disputation: 6.6.2023

## Vorwort und Danksagung

Als ich im Frühjahr 2017 einen Rollwagen mit 349 historischen Schulbüchern für den Französischunterricht aus den Beständen des Bibliotheksmagazins der Universität Augsburg über die Gänge der Philologisch-Historischen Fakultät schob, begleiteten mich viele neugierige Blicke bis in mein Büro. Wie sich bald herausstellen sollte, handelte es sich bei diesem OPAC-Konvolut um einen regelrechten Schatz aus vergilbtem Papier, der mir ein Fenster in die Geschichte der Methodik des Französischunterrichts eröffnen sollte. Nach mehreren Jahren der Beschäftigung mit den Vorworten dieser Bücher liegt nun in Form meiner Dissertation sowohl eine Methodenklassifikation als auch eine Methodendiskursanalyse zu historischem Französischunterricht in Deutschland vor, deren Realisierung ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Menschen nicht möglich gewesen wären. Ich möchte mich daher zuerst bei meiner Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Christiane Fäcke und meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Marcus Reinfried bedanken. Ihr Feedback hat mir stets Mut gemacht, meinen Blick für das Spannende geschärft und mir geholfen, aus historischen Puzzleteilen ein Gesamtbild der Unterrichtsmethodik im 19. Jahrhundert zusammenzusetzen. Zudem möchte ich mich bei den Teilnehmer\*innen des Internationalen Forschungskolloquiums Sprachendidaktik ‚InFokoS‘ für ihre konstruktiven Rückmeldungen, interessierten Rückfragen und vor allem die vielen Gespräche am Rande unserer regelmäßigen Treffen bedanken. Die vorliegende Untersuchung wäre zudem ohne die Unterstützung der Mitarbeiter\*innen der Universitätsbibliothek Augsburg nicht denkbar gewesen, da es ohne dieses stets hilfsbereite Team nicht einmal den eingangs erwähnten Rollwagen je gegeben hätte und mir insbesondere Annelie Weiß mit ihren vielen digitalen Verlängerungen meines Ausleihkontos in pandemischen Zeiten große Mühen erspart hat. Ein besonderer Dank gilt zudem Anna Straub, die als studentische Hilfskraft unter anderem höchst professionelle Digitalisierungsarbeit geleistet hat und die Vorworte des Untersuchungskorpus dieser Arbeit nun vermutlich auswendig kennt. Schlussendlich kann man nicht in Worte fassen, was die Unterstützung von Familie und Freunden Wert ist, die mit ausdauerndem Interesse und einem nicht unerheblichen Maß an Geduld über mehrere Jahre die Entstehung dieser Studie begleitet haben. Meinen Eltern und insbesondere meiner Frau gilt daher mein tiefster Dank.

„Und nun, liebes Buch, – ein Fremdling unter deinen Standesgenossen, – gehe mit Gott hinaus in die Welt und suche dir an vielen Orten eine Heimath“ (Karker 1855: VIII).

## Abkürzungsverzeichnis

Bd.	Band
ebd.	ebenda
Hrsg.	Herausgeber
insb.	insbesondere
masch. Diss.	maschinenschriftliche Dissertation
o.A.	ohne Angabe
o.J.	ohne Jahr
o.S.	ohne Seite
u.a.	und andere
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung .....	4
Abkürzungsverzeichnis.....	5
1 Einleitung .....	8
2 Historischer Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand.....	14
2.1 Diachronik in Zeiten der Kompetenzorientierung.....	14
2.2 Stand der thematisch relevanten Fremdsprachenforschung.....	15
2.3 Darstellung der Forschungsfragen .....	20
3 Begriffstheoretische Grundlagen .....	24
3.1 ‚Methode‘.....	24
3.1.1 Definitionsansätze von ‚Methode‘ aus gegenwärtiger Perspektive .....	24
3.1.2 Definitionsansätze von ‚Methode‘ aus historischer Perspektive.....	30
3.2 ‚Vorwort‘ .....	38
3.2.1 Charakteristika der Textsorte ‚Vorwort‘ .....	38
3.2.2 Die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ .....	41
3.3 Diskurs.....	47
3.3.1 Interdependenz von Diskurs und Zeit.....	47
3.3.2 Eingrenzung diskurstheoretischer Terminologie .....	50
4 Forschungsmethodische Vorgehensweise.....	59
4.1 Diskursanalyse.....	59
4.2 Hermeneutik und Heuristik .....	65
4.3 Quellenanalyse.....	68
4.3.1 Kritik historischer Quellen .....	70
4.3.2 Interpretation historischer Quellen .....	75
4.4 Korpusanalytische Vorgehensweise.....	78
4.4.1 Textbasierte Codierungsprozesse.....	79
4.4.2 Verwaltung der Codierungsdaten.....	82
5 Französischunterricht im Kontext des 19. Jahrhunderts.....	84
5.1 Bildungskonzeptionelle Ideologien .....	91
5.2 Schulsystemische Grundzüge .....	100
5.3 Schulbuchautor*innen und Schulbuchverlage .....	108
5.4 Tendenzen des Französischunterrichts von 1800 bis 1882 .....	118
6 Korpusbeschreibung .....	123
6.1 Lexikalische Selektoren und formale Erfassungskriterien .....	131
6.2 Zeitliche und geografische Rahmensetzung.....	135
6.3 Provenienz.....	141
6.4 Publikationsjahre und Auflagen .....	144
6.5 Verlage und Autor*innen .....	148
7 Darstellung der Korpusanalyse .....	158
7.1 Makrostrukturelle Codes.....	161
7.1.1 Angaben zu Zielgruppen .....	161
7.1.2 Hinweise zur Intention der Veröffentlichung .....	164
7.1.3 Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt.....	165
7.1.4 Verweise auf weitere Publikationen.....	166
7.1.5 Postulate eigener Kritikfähigkeit.....	167
7.2 Mikrostrukturelle Codes.....	169
7.2.1 Spezifische Methodenreferenzen.....	169
7.2.2 Methodenbegriffliche Synonyme .....	173
7.2.3 Methodische Topoi .....	177

7.2.4 Positive Methodenkritik .....	182
7.2.4.1 Positive selbstbezogene Methodenkritik .....	183
7.2.4.1.1 Intrinsisch motivierte Äußerungen .....	184
7.2.4.1.2 Extrinsisch motivierte Äußerungen .....	186
7.2.4.2 Positive fremdbezogene Methodenkritik.....	186
7.2.4.2.1 Personalisierte Äußerungen .....	187
7.2.4.2.2 Nicht personalisierte Äußerungen.....	189
7.2.5 Negative Methodenkritik.....	190
7.2.5.1 Negative selbstbezogene Methodenkritik .....	191
7.2.5.1.1 Intrinsisch motivierte Äußerungen .....	191
7.2.5.1.2 Extrinsisch motivierte Äußerungen .....	192
7.2.5.2 Negative fremdbezogene Methodenkritik .....	193
7.2.5.2.1 Personalisierte Äußerungen .....	194
7.2.5.2.2 Nicht personalisierte Äußerungen.....	195
7.2.6 Argumentationsweise und Stilistik .....	197
7.2.6.1 Sachlogische Argumentationsmuster.....	198
7.2.6.2 Affektische Argumentationsmuster .....	200
8 Korpusanalytische Methodenklassifikation und Methodendiskursanalyse .....	209
8.1 Korpusanalytische Methodenklassifikation.....	211
8.1.1 Synopse unterrichtsmethodischer Klassifikationssysteme .....	211
8.1.2 Klassifikationssystematik von prädominanten Methodenströmungen des Korpus .....	232
8.1.2.1 Erstellung kriterienbasierter Klassifikationsparameter.....	232
8.1.2.2 Berücksichtigung typologischer Heterogenität.....	236
8.1.2.3 Behandlung fertigkeitbezogener Schwerpunktsetzungen.....	237
8.1.2.4 Aufhebung personengebundener Methodenklassifikationen .....	239
8.1.2.5 Abbildung pluraler methodologischer Konzepte .....	241
8.1.2.6 Abstrahierung konkreter Methodenbezeichnungen.....	245
8.2 Methodendiskursanalyse .....	263
8.2.1 Vernetzung und Vereinzelung innerhalb des Diskurskollektivs .....	265
8.2.2 Kritischer Konsens und Dissens in den prädominanten Methodenströmungen .....	274
8.2.2.1 Synthetische Methoden .....	276
8.2.2.2 Synthetisch-analytische Methoden.....	284
8.2.2.3 Analytische Methoden .....	293
8.2.2.4 Anschauungsmethoden .....	298
8.2.3 Diskursive Strategien und epistemische Geltungsansprüche .....	303
9 Zusammenfassung und Ausblick .....	308
9.1 Entwicklungstendenzen des französischdidaktischen Methodendiskurses .....	308
9.1.1 Methodik im Wandel .....	309
9.1.2 Vorworte als Diskursträger .....	312
9.2 Ausblick .....	315
10 Literaturverzeichnis .....	320
Primärquellen.....	320
Sekundärquellen Print.....	326
Sekundärquellen Online .....	337
11 Abbildungsverzeichnis .....	340
12 Codeverzeichnis MAXQDA .....	343

## 1 Einleitung

Seit mittlerweile mehreren Jahrzehnten scheint innerhalb des Diskurskollektivs der Französischdidaktik weitestgehend der folgende Konsens vorzuherrschen: Methodenpluralismus im modernen Fremdsprachenunterricht ist grundsätzlich sinnvoll. Diese im Kern poststrukturalistische Erkenntnis aus der Zeit der kommunikativen Wende ab den 1970er Jahren (vgl. Piepho 1974) wird unter anderem von Franz Weinert (vgl. 2000: 46) als Kontrast zu vermeintlich monomethodischen Tendenzen des 20. Jahrhunderts verstanden und beispielsweise von Eynar Leupold als endgültiger „Abschied von der großen Methode“ (Leupold 2002: 135) beschrieben. Um die Jahrtausendwende blickt der Fremdsprachenunterricht daher bereits aus einer *post-method*-Perspektive (vgl. Kumaravadivelu 2006: 161 ff.) auf ein Jahrhundert zurück, dessen Methodengeschichte relativ gut erforscht zu sein scheint.

Diese Methodengeschichte des 20. Jahrhunderts wird – insbesondere in Handbüchern und Einführungen in die Fremdsprachendidaktik – traditionell anhand von prägenden Paradigmen der Fremdsprachenvermittlung (vgl. Reinfried 2017: 68–73) und vermittlungsmethodischen Dimensionen (vgl. Doff 2016: 322) erzählt oder basiert auf der Darstellung von schematischen Prototypen, deren zeitliche Rahmen oftmals als fließend wahrgenommen werden (vgl. Fäcke 2017: 32–47; Haß 2010: 152–156). Sabine Doff beschreibt in diesem Zusammenhang prototypische Vermittlungsmethoden auch als „wissenschaftlich konstruierte Idealtypen“ (Doff 2016: 322), die nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf ihre „praktische Umsetzung („Methodologie“) in Reinform“ (ebd.) ermöglichen.

Schematische Darstellungen der Methodengeschichte des 20. Jahrhunderts beginnen häufig durch einen impliziten Rückgriff auf die geschichtswissenschaftliche Konstruktion eines ‚langen 19. Jahrhunderts‘ (vgl. Hobsbawm 1987), in dessen Kontext die neusprachliche Reformbewegung den modernen Fremdsprachenunterricht ins 20. Jahrhundert überführt. Insbesondere die ‚direkte Methode‘ erhält dabei die Funktion eines *Pars pro Toto* in der komplexen Entwicklung der neusprachlichen Reform (vgl. Decke-Cornill, Küster 2015: 65 f.) und wird als Grundlage der ‚Modernisierung‘ des Fremdsprachenunterrichts wahrgenommen. Die Beschreibung von teilweise paradigmatisch aufeinanderfolgenden und sich teilweise auch inhaltlich überschneidenden Methoden dient dabei der Kategorisierung schwer greifbarer diachroner Prozesse mittels einer notwendigen Reduktion der Komplexität unterrichtshistorischer Wirklichkeit. Je nach Darstellung umfasst das 20. Jahrhundert in vielen



gängigen Einführungswerken (vgl. Decke-Cornill, Küster 2015; Fäcke 2017; Leupold 2002) und Beiträgen in Handbüchern (vgl. Doff 2016; Haß 2010; Reinfried 2017) bis zu fünf ‚klassische‘ historische Methoden, die in ihren inhaltlichen Kernforderungen voneinander abgegrenzt und in ihrem wissenschaftsgeschichtlichen und bildungspolitischen Kontext beleuchtet werden, wobei die direkte Methode meist als Ausgangspunkt des 20. Jahrhunderts bis in die 80er Jahre des 19. Jahrhunderts zurückverortet wird.

Bleibt man weiterhin im Bild des ‚langen 19. Jahrhunderts‘, dessen Anfang bereits 1789 von der Französischen Revolution eingeleitet wird (vgl. Hobsbawm 1962), so verengt sich die in Einführungswerken und Handbüchern beschriebene Darstellung der methodischen Vielfalt des 20. Jahrhunderts hin zu einer methodischen Einfalt im 19. Jahrhundert. Diese Verengung wird besonders im Zeitraum zwischen den 1780er und 1880er Jahren deutlich und zeigt sich klassischerweise in Form des methodengeschichtlichen Verweises auf die ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘. Diese Bezeichnung weist seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart einen hohen Grad an terminologisch-konzeptioneller Stabilität auf und wird – trotz intensiver Bemühungen der historischen Fremdsprachendidaktik um Differenzierung des Konzeptes – auch in jüngerer Fachliteratur als Gegensystem zu kommunikationsbasierter Unterrichtsmethodik dargestellt (vgl. Decke-Cornill, Küster 2015: 109; Haß 2010: 152).

Die Vorstellung einer regelrecht ‚uniformen Grammatik-Übersetzungs-Methode‘, die das 19. Jahrhundert prägte, wurde in der jüngeren Vergangenheit besonders deutlich von Werner Hüllen problematisiert, der dafür plädiert, „allenfalls von vielen Grammatik-Übersetzungsmethoden“ (Hüllen 2005: 92) zu sprechen. Die von Hüllen propagierte Verwendung des Terms ‚Grammatik-Übersetzungsmethoden‘ im Plural konnte sich jedoch bisher nicht flächendeckend etablieren, was die Darstellung methodischer Vielfalt im 19. Jahrhundert weiterhin erschwert. Die Bezeichnung ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ im Singular erscheint in methodengeschichtlicher Hinsicht zwar grundsätzlich korrekt – jedoch im engeren Sinne nur, wenn sie auf konkrete Vertreter dieser singulären Methode – wie beispielsweise Johann Valentin Meidinger (vgl. 1783, 1807a, 1807b) – angewendet wird. Es erweist sich dabei als besonders problematisch, dass das kohärent beschreibbare Konzept dieser einzelnen ‚synthetischen Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ (vgl. Macht 1989; Reinfried 2019b) in seiner semantischen Aufladung auf weitere unterrichtsmethodische Konzepte des 19. Jahrhunderts ausgeweitet wird, deren einzige Gemeinsamkeit oftmals lediglich ihre historische Verortung vor 1882 ist.

Bis in die Gegenwart besitzt das Jahr 1882 mit Viëtors damals erschienener Erstveröffentlichung von *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (vgl. auch 1886) einen prägenden Charakter im kollektiven Gedächtnis der Fremdsprachendidaktik. Es scheint bis heute als Wendemarke der Methodengeschichte fortzuwirken und gleicht bereits im Narrativ der neusprachlichen Reformbewegung einem ‚Urknall‘, der die Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts in ein differenziertes ‚Danach‘ und ein stereotypisiertes ‚Davor‘ unterteilt. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die diachrone Fremdsprachendidaktik-Forschung bereits mit mehreren Aspekten des methodengeschichtlichen ‚Davor‘ beschäftigt und dabei unterschiedliche forschungsmethodische Ansätze verfolgt (vgl. Kapitel 2.2). Einige Untersuchungen der jüngeren Vergangenheit legten dabei auch einen Fokus auf spezifische Fragestellungen zur Methodik ausgewählter Schulbücher, die im Französischunterricht in Deutschland im 19. Jahrhundert verwendet wurden (vgl. Abel 2005; Christ 1993; Fäcke 2018; Rauch 2019; Reinfried 2019b; Willems 2013). Historische Unterrichtsmethodik im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts wird dabei zumeist anhand prototypischer Vertreter exemplarisch dargestellt und in ihrer Entwicklung auch über mehrere Jahrzehnte hinweg kontrastiv nachgezeichnet. Im Forschungsfeld der diachronen Französischdidaktik wird jedoch deutlich, dass der Zeitraum zwischen 1800 und 1882 in methodologischer Hinsicht bisher lediglich exemplarisch und nicht systematisch erschlossen wurde. Weiter zurückliegende Arbeiten wie das *Chronologische Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts* (vgl. Stengel 1976 [1890]) oder Konrad Schröders *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes* (vgl. 1989, 1991, 1992a, 1995, 1996, 1999) enden jeweils um das Jahr 1800 und geben keine differenzierten Antworten auf Fragestellungen zur Unterrichtsmethodik der modernen Fremdsprachen im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts.

Es ist daher eine von zwei zentralen Zielsetzungen der vorliegenden Studie, prädominante unterrichtsmethodische Strömungen des Französischunterrichts im Zeitraum von 1800 bis zum ‚Urknall‘ der neusprachlichen Reform im Jahr 1882 auszudifferenzieren und zu klassifizieren (vgl. Kapitel 8.1). Eine zweite Zielsetzung bezieht sich auf die Analyse verschiedener Ebenen des diskursiven Austauschs zu Unterrichtsmethoden innerhalb des

Diskurskollektivs von Schulbuchautor\*innen<sup>1</sup> in den deutschen Ländern des 19. Jahrhunderts, wobei ein verstärkter Fokus auf den Verlauf des Methodendiskurses in Äußerungen positiver und negativer Methodenkritik gelegt werden soll (vgl. Kapitel 8.2).

Diese beiden Zielsetzungen entsprechen zwei Forschungsfragen (vgl. v.a. Kapitel 2.3), deren Beantwortung in forschungsmethodischer Hinsicht gleichermaßen durch hermeneutisch-heuristische Verfahrensweisen wie auch mittels quantitativer und qualitativer Datenanalyse-Prozesse erfolgt (vgl. Kapitel 4). Aus Gründen der Übersicht werden die beiden Forschungsfragen an dieser Stelle kurz angeführt:

#### Forschungsfrage 1:

Welche unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland nachweisen?

#### Forschungsfrage 2:

Wie entwickelte sich der Diskurs zu unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland?

Im Zentrum der Untersuchung befindet sich dabei ein Korpus von 121 Vorworten in Schulbüchern für den Französischunterricht aus dem Zeitraum zwischen 1800 und 1882, dessen Texte für die vorliegende Untersuchung digital aufbereitet und in einem hermeneutischen Codierungsverfahren unter Verwendung des Datenanalyseprogramms MAXQDA segmentiert werden. Dieser Codierungsprozess des Textmaterials der 121 Vorworte bildet sowohl die Ausgangsbasis einer Klassifikation von Unterrichtsmethoden des 19. Jahrhunderts (vgl. Kapitel 8.1), wie auch einer sich anschließenden Methodendiskursanalyse innerhalb der Gemeinschaft der Schulbuchautor\*innen der Vorworte (vgl. Kapitel 8.2).

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird ein gendergerechter Sprachgebrauch berücksichtigt. Diese Entscheidung äußert sich in der Verwendung des Asterisks (\*), der zur Kennzeichnung von Sprachformen eingesetzt wird, mit denen gleichermaßen auf weibliche wie auch auf männliche Personen referiert wird. Diese Vorgehensweise wird sowohl in heutigen Kontexten als auch in historischen Kontexten angewendet und erscheint notwendig, um der historischen Wirklichkeit gerecht zu werden, da in der vorliegenden Arbeit auch Schulbücher der beiden Autorinnen Alice Salzbrunn und Adolphine Toeppe behandelt werden (vgl. 1880; 1865), deren Sichtbarkeit durch gendergerechte Sprache sichergestellt wird. Wird daher innerhalb der vorliegenden Arbeit auf eine Gruppe von Personen im 19. Jahrhundert mittels der Bezeichnung ‚Schulbuchautor\*innen‘ referiert, so wird entweder ersichtlich, dass diese Gruppe auch gesichert weibliche Personen enthält oder dass im Umkehrschluss nicht gesichert angegeben werden kann, dass diese Gruppe keine weiblichen Personen einschließt. Maskuline Sprachformen – wie beispielsweise die Verwendung von ‚Schulbuchautoren‘, ‚Verfasser‘, ‚Lehrer‘ – beziehen sich folglich stets auf Gruppen, die sich ausschließlich aus männlichen Personen zusammensetzen.

Auf Basis dieses Korpus soll folglich die Erstellung einer Übersicht der prädominanten methodischen Strömungen im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts ermöglicht und der diachrone Entwicklungsverlauf von Unterrichtsmethodik im 19. Jahrhundert aufgezeigt werden. Dabei sollen insbesondere die historischen Begleitumstände des Französischunterrichts im Untersuchungszeitraum berücksichtigt und die Entwicklung von methodischen Strömungen in Zusammenhang mit ihren bildungskonzeptionellen, schulsystemischen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen betrachtet werden (vgl. Kapitel 5).

Diese Begleitumstände des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert sind in Teilen an Elemente von Faktorenkomplexionen des heutigen Fremdsprachenunterrichts angelehnt (vgl. Edmondson, House 2011: 25; Fäcke 2017: 7; Leupold 2002: 59), beziehen sich jedoch primär auf die Analyseebene der ‚externen Bedingungsfaktoren‘ von Methodik historischen Fremdsprachenunterrichts, die von Nadia Minerva und Marcus Reinfried als *institution*, *fonctions d'une langue étrangère*, *conception éducative*, *conception d'apprentissage*, *conception du culturel* und *conception du langage* beschrieben werden (vgl. Minerva, Reinfried 2012: 16–22).

In Anlehnung an konzeptionelle Aspekte dieser externen Bedingungsfaktoren soll in der vorliegenden Analyse ein besonderer Fokus auf den wechselseitigen Einflüssen zwischen der Methodik des Französischunterrichts und dem ideologischen Unterbau der in zentralen Inhalten antagonistischen Bildungskonzeptionen des Philanthropismus und Neuhumanismus sowie deren Auswirkungen auf die schulsystemische Institutionalisierung des Französischunterrichts im Untersuchungszeitraum bis zur neusprachlichen Reformbewegung liegen. Aus bildungsideologischer Perspektive stellt sich hierbei auch die Frage, inwiefern sich Vorläufer späterer methodischer Aspekte der neusprachlichen Reformbewegung, die bereits im Jahr 1910 von Wilhelm Münch lediglich als „Erneuerung allzusehr aufgegebener Gesichtspunkte“ (Münch 1910: 14) beschrieben wird, bereits im Zeitraum zwischen 1800 und 1882 in konzeptioneller Hinsicht nachweisen lassen. Historische Schulbücher für den Französischunterricht – und insbesondere deren oftmals ideologisch aufgeladene Vorworte – ermöglichen in diesem Zusammenhang einen retrospektiven Einblick in unterrichtsmethodische Verfahrensweisen des 19. Jahrhunderts und können dabei helfen, damalige Methodenkonzeptionen von Schulbuchautor\*innen sichtbar zu machen. Die vorliegende Analyse des Methodendiskurses der Schulbuchautor\*innen des 19. Jahrhunderts

soll in dieser Hinsicht den Blick der heutigen Fremdsprachendidaktik auf die unterrichtsmethodische Vielfalt des 19. Jahrhunderts schärfen und gegebenenfalls persistierende Stereotypen zur vermeintlichen Einfachheit der ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ in der scheinbar ‚grauen Vorzeit‘ des modernen Fremdsprachenunterrichts hinterfragen.

## 2 Historischer Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand

### 2.1 Diachronik in Zeiten der Kompetenzorientierung

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist in seiner Komplexion im wörtlichen Sinne kaum fassbar und sicherlich nicht durch eine kurze Beschreibung der wichtigsten aktuell parallel existierenden fremdsprachendidaktischen Strömungen ausreichend charakterisierbar. Seine Inhalte und Entwicklungen erscheinen häufig divergent, teilweise widersprüchlich und politisch aufgeladen, weswegen sie in ihrer Umfänglichkeit nur schwer adäquat dargestellt werden können. Zu vielen prägenden Paradigmen der Gegenwart, wie ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚Transkulturalität‘ oder ‚neokommunikativer Unterricht‘, existiert mittlerweile ein großer Umfang an Forschungsliteratur, weswegen die genannten Begriffe als Beispiele zeitgenössischer Forschungsschwerpunkte innerhalb der Fremdsprachendidaktik angesehen werden können. Als geisteswissenschaftliche Disziplin zeichnet sich die Fremdsprachendidaktik jedoch auch durch ihre stetige Weiterentwicklung und Verlagerung von Forschungsschwerpunkten aus, die letztlich dem Ziel dienen, den Fremdsprachenunterricht kontinuierlich zu verbessern und das schulische Sprachenlernen zu fördern. Diese äußerst verkürzte Feststellung bezieht sich auf eine ihr inhärente Beschreibung der Verflechtung von Zeit und Forschungsinteresse. Denn der Blick nach vorne ist traditionell geprägt durch den – wenn auch häufig unbewussten – Blick zurück und dient auch im Fall der hermeneutischen Wahrnehmung von Unterrichtsmethodik einer Einordnung vermeintlich neuer Ideen in bereits etablierte methodische Strömungen der Gegenwart auf Basis diachron ausgerichteter Forschung.

Im Forschungsbereich der historischen Fremdsprachendidaktik ist es nun nach mehreren Jahrzehnten relativ intensiver Publikationstätigkeit in den letzten Jahren etwas stiller geworden. Diachrone Forschung nimmt gegenwärtig auch in der Französischdidaktik eher eine Nische ein, sollte jedoch nicht als Gegenentwurf zu synchroner empirischer oder theoretischer Forschung gesehen werden. Vielmehr hat die historische Fremdsprachenforschung durchaus ihren Platz in der Forschungsgemeinschaft der Gegenwart, da es sich bei ihr um eine Art Kontrollmechanismus handelt, der retrospektiv Theorie und Praxis des Unterrichts der Vergangenheit mit heutigen Vorstellungen der Disziplin in Einklang bringen kann. Friederike Klippel beschreibt dieses Phänomen sinngemäß als Überprüfungsmechanismus, ohne den „wichtige Erkenntnisse, weiterhin gültige theoretische

Annahmen und Wissensbestände sowie auch das Wissen über erfolgreiche Praktiken verloren [gehen]“ (Klippel 2016: 32). Ihre Position stimmt dabei inhaltlich mit dem Argumentationsmuster von Thomas Finkenstaedt überein, der 1992 auf die Bedeutung historischen Forschens an sich verweist:

Die Relevanz der Geschichte des Sprachunterrichts ist die übliche Relevanz der Geschichte: sie wirkt in der Gegenwart. Aus diesem Grund ist es wichtig, daß über die Vergangenheit die richtigen Kenntnisse und Vorstellungen existieren. Der Fremdsprachenunterricht ist in unserer Gegenwart für die Zukunft wichtig, vielleicht wichtiger als in der Vergangenheit. Es ist deshalb zweckmäßig, über die Vergangenheit der Sprachunterrichts Bescheid zu wissen (Finkenstaedt 1992: 244).

Im wörtlichen Sinne besitzt die diachrone Fremdsprachendidaktik-Forschung also einen potenziell konservativen Charakter, sofern sich auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse der Erhalt etablierter Unterrichtsmethoden oder gar die Rückbesinnung auf obsolet erscheinende didaktische Überlegungen empfehlen kann. Diachrone Fremdsprachendidaktik-Forschung setzt sich dabei allerdings weder zum unbedingten Ziel, heute als axiomatisch geltende Prämissen erfolgreichen Unterrichts falsifizieren zu wollen noch evidenzbasierte Forschung an sich zu hinterfragen. Ein diachroner Forschungsansatz muss vielmehr als ein Mittel der Reflexion angesehen werden, der gegenwärtige Ansichten und Lehrmeinungen als historisch gewachsene Prozesse sichtbar und nachvollziehbar macht. Durch einen Prozess des vertieften Verstehens historischer Sichtweisen im Hinblick auf aktuelle Problemfelder der Fremdsprachendidaktik kann möglicherweise ausgeschlossen werden, dass Forschungsperspektiven in der Gegenwart weiterverfolgt werden, die in der Vergangenheit bereits widerlegt wurden. Daher besitzt historische Forschung neben ihrem bereits erwähnten potenziell konservativen auch einen recht progressiven Charakter, ist folglich gleichermaßen vergangenheits- als auch zukunftsorientiert und besitzt ihren legitimen Platz auch in Zeiten der Kompetenzorientierung.

## 2.2 Stand der thematisch relevanten Fremdsprachenforschung

Da eine inhaltliche und thematisch differenzierte Auseinandersetzung mit bisherigen Resultaten der historisch orientierten Forschungsgemeinschaft in den jeweiligen Unterkapiteln dieser Arbeit erfolgt (vgl. insb. Kapitel 7 und 8), möchte ich an dieser Stelle grundsätzliche thematische Schwerpunktsetzungen der diachronen Fremdsprachenforschung der letzten Jahrzehnte betrachten und ausgewählte Sekundärliteratur anführen, die sich mit

der Komplexion des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert beschäftigen. Der Titel dieses Unterkapitels weist in der Wahl des Wortes ‚Fremdsprachenforschung‘ bereits darauf hin, dass die Einordnung dieses Forschungsbeitrags in ihren zeitgenössischen wissenschaftlichen Bezugsrahmen nicht durch eine Verengung auf französischdidaktische Publikationen erfolgt. Grundsätzlich ist es unter diachroner Forschungsperspektive notwendig, Veröffentlichungen aus einem relativ breiten Spektrum an Fachdisziplinen zu berücksichtigen, da historischer Französischunterricht nicht losgelöst von seinem zeitlichen Kontext und seinen begleitenden Fremdsprachen – insbesondere Englisch – betrachtet werden kann. Dementsprechend sind für den Prozess der Einordnung meines Forschungsprojektes in seinen fachwissenschaftlichen Kontext neben primär frankoromanistischen Publikationen insbesondere Veröffentlichungen aus der Englischdidaktik berücksichtigt.

Des Weiteren ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich der zeitliche Rahmen der konsultierten Forschungsquellen grundsätzlich auf circa 150 Jahre beläuft. Dieser Umstand liegt im hermeneutisch orientierten Forschungsparadigma der historischen Fremdsprachenforschung begründet<sup>1</sup>. Die überwiegende Mehrheit der verwendeten Forschungsliteratur ist jedoch in den vergangenen 60 Jahren publiziert worden und setzt ein mit den Dissertationen von Karl-Heinz Flechsig (vgl. 1962) und Konrad Schröder (vgl. 1969). Die forschungsthematischen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Autor\*innen im Kontext meiner Untersuchung erscheinen im Zeitraum von 1962 bis heute relativ heterogen und behandeln verschiedene Facetten historischen Fremdsprachenunterrichts, ausgehend vom Philanthropismus des 18. Jahrhunderts (vgl. Reinfried 1992; Stach 1980) über den Neuhumanismus und historische Methodenanalysen des 19. Jahrhunderts (vgl. Klippel 1994; Macht 1986; Puren 1988; Reinfried 1995; Schröder 1969) bis zu den Ursprüngen und Auswirkungen der neusprachlichen Reformbewegung im 19. Jahrhundert und beginnenden 20. Jahrhundert (vgl. Doff 2002; Hammar 1993; Klippel 2018; Reinfried 1992, 1999), um an dieser Stelle nur wenige exemplarische Schwerpunkte zu nennen.

Bei der Einordnung meines Themas in das Feld der bestehenden historisch orientierten Publikationen finden sich folglich zahlreiche Berührungspunkte zu Forschungsperspektiven,

---

<sup>1</sup> Dieser weit gefasste Zeitraum bringt forschungstheoretisch eine Besonderheit mit sich, die sich in der Überlegung manifestiert, ab wann eine Quelle nicht mehr als Sekundärliteratur, sondern als forschungsfragenrelevante Primärliteratur behandelt werden muss. Diese Fragestellung muss im Einzelnen diskutiert werden und bedarf von Fall zu Fall einer individuellen Betrachtung. Genauere Überlegungen diesbezüglich, insbesondere unter forschungsmethodischem Gesichtspunkt, werden in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit ausgeführt.



die als Ausgangsbasis der Entwicklung meiner eigenen Fragestellung anzusehen sind. Als Beispiele wegweisender Monografien aus der Fremdsprachendidaktik seien hier in chronologischer Reihenfolge die Veröffentlichungen von Konrad Schröder (vgl. 1969), Konrad Macht (vgl. 1986), Marcus Reinfried (vgl. 1992), Friederike Klippel (vgl. 1994) und Sabine Doff (vgl. 2002) genannt. Diese grundlegenden Monografien umschließen meine Arbeit thematisch und chronologisch und legen dabei den Fokus auf relevante Kernfragen, die die Entwicklung von historischem Fremdsprachenunterricht betreffen<sup>1</sup>. Neben den genannten Monografien ist besonders die akribische Grundlagenforschung zur Rolle des Staates in der Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang in den 1980er Jahren von weitreichendem Einfluss für die Aufarbeitung historiografischer Fremdsprachendidaktik-Forschung (vgl. Christ, Rang 1985a, 1985b, 1985c, 1985d, 1985e, 1985f, 1985g).

Es ist in diesem Kontext auffallend, dass seit der Veröffentlichung der Monografie von Sabine Doff nur wenige umfangreiche Neuerscheinungen in Dissertations- oder Habilitationsform zu historischem Fremdsprachenunterricht stattgefunden haben. In der diachron ausgerichteten Englischdidaktik-Forschung liegen die letzten größeren Untersuchungen zu diachronen Fragestellungen in Form der Dissertationen von Christiane Ostermeier (vgl. 2012), Elisabeth Kolb (vgl. 2013) und Dorottya Ruisz (vgl. 2014) bereits mehrere Jahre zurück. In der Geschichte des Französischunterrichts beschäftigten sich in den letzten 10 Jahren lediglich die Arbeiten von Aline Willems (vgl. 2013) und Andreas Rauch (vgl. 2019) mit dem 19. Jahrhundert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass seit 2002 die Veröffentlichungszahlen zur Geschichte der Fremdsprachendidaktik zurückgegangen wären. Es ist vielmehr eine Verlagerung der Veröffentlichungsform hin zu Sammelbänden von Tagungen oder Kongressen, Zeitschriftenbeiträgen und anderen nicht eigenständigen Veröffentlichungsformen festzustellen. Damit einher geht eine grundlegende Tendenz der aktuelleren Forschung hin zur Entwicklung von Fragestellungen, die beispielsweise anhand von Einzelanalysen französischer Schulbücher oder durch einen Vergleich der Unterrichtsmethoden ausgewählter Schulbuchautoren exemplarische Einblicke in das 19. Jahrhundert gewähren (vgl. Berré 2005; Kok-Escalle u.a. 2012; Reinfried 2013, 2014, 2018).

---

<sup>1</sup> Die große Mehrheit der hier angeführten Veröffentlichungen stammt – mit Ausnahme der Arbeiten Marcus Reinfrieds – aus dem Bereich der Englischdidaktik. Dieser Umstand ist symptomatisch, da die historische Fremdsprachendidaktik im Deutschland des 20. Jahrhunderts als eine stark anglistisch geprägte Forschungsrichtung anzusehen ist.

Eine der wohl grundlegendsten methodentheoretischen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte ist zweifellos den Autoren Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers zuzuschreiben (vgl. 2001). Sowohl in methodologisch-konzeptionsorientierter Hinsicht als auch in historisch-fremdsprachendidaktischer Perspektive ist diese Arbeit als ein Schlüssel im Zugang zum Begriff der ‚Methode‘ als Forschungsgegenstand anzusehen. In Bezug auf eine methodendefinitiv-konzeptionelle Ebene sind zudem die bereits erwähnten Standardwerke von Marcus Reinfried (vgl. 1992), Friederike Klippel (vgl. 1994) und Sabine Doff (vgl. 2002) von zentraler Bedeutung für mein Projekt. Insbesondere die von Klippel erarbeiteten Instrumentarien für den Umgang mit historischen Methodenkonzepten des Englischunterrichts sind mit Einschränkung auch als Grundlage für die Analyse des von mir verfolgten französischdidaktischen Methodendiskurses anzusehen. Da die Beschreibung des historischen Methodendiskurses auf einem diachronen Forschungsverfahren basiert, finden neben Sekundärquellen der Gegenwart auch historische Dokumente Eingang in meine Untersuchung.

Hierbei ist mit einer zeitlichen Extension von 150 Jahren von einem sehr weit gefassten Begriff des ‚Standes der Forschung‘ auszugehen, was besonders im Bereich der qualitativen Quelleninterpretation zu einer kritischen Distanznahme im Vergleich zu heutigen Positionen der Forschung führen muss. Veröffentlichungen, die im Vorfeld oder auch im Kontext der neusprachlichen Reform den Begriff der ‚Methode‘ intensiv diskutieren, wie etwa Arnold Ohlerts *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts* (vgl. 1893), Adolf Meusers *Wesen und Einfluss der philanthropischen Schule* (vgl. 1880), Wilhelm Münchs *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* (vgl. 1910), Wilhelm Reins *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (vgl. 1905) oder auch Walter Hübners *Didaktik der Neueren Sprachen* (vgl. 1933) können nur unter einem kritischen Blick auf ihren zeitlichen Kontext sinnvoll analysiert werden. Sofern in qualitativer Hinsicht entsprechende Gütekriterien an diese historischen Quellen angelegt werden, können sie die aktuelle Französischdidaktik-Forschung jedoch durchaus bereichern, da sie gleichermaßen als Teil des zu analysierenden historisch-didaktischen Methodendiskurses als auch als kritische Sekundärliteratur innerhalb ihres eigenen Zeitrahmens fungieren. Wegen dieser Eigenschaft eröffnen die hier genannten Quellen eine doppelte Perspektive auf historische didaktische Überlegungen, wodurch die Analyse der Methoden des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert in ihrer Komplexität präziser dargestellt werden kann.

Zur Darstellung dieser Komplexität ist neben den genannten Perspektiven auch die Berücksichtigung des historischen Kontextes relevant, in dem sich die Protagonisten des zu untersuchenden Diskurses im 19. Jahrhundert bewegen. Aus diesem Grund werden für diese Arbeit verstärkt Veröffentlichungen aus dem Feld der Geschichtswissenschaften konsultiert, die in den vergangenen Jahrzehnten die Ausdifferenzierung des deutschen Bildungssystems und Bildungswesens intensiv aufbereitet haben (vgl. Giese 1961; Herrmann, Müller 2003; Müller, Zymek 1987; Roessler 1961; Weil 1967). Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere des Französischunterrichts in Deutschland vor und während des 19. Jahrhunderts wurden unter anderem von Werner Hüllen (vgl. 2005) und Walter Kuhfuß (vgl. 2014) und seit den 1990er Jahren vor allem von Marcus Reinfried (vgl. 1992, 1995, 1999, 2007, 2013, 2014, 2018) umfangreich dargestellt.

Insbesondere erleichtern auch die akribischen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Staat und historischem Fremdsprachenunterricht in mehreren Bänden von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (vgl. 1985a, 1985b, 1985c, 1985d, 1985e, 1985f, 1985g) sowie die von Konrad Schröder verfassten Personenverzeichnisse und Viten von Fremdsprachenlehrern in Deutschland bis 1800 (vgl. 1989, 1991, 1992a, 1995, 1996, 1999) die Rekonstruktion des historischen Umfeldes während der Entwicklung des französischdidaktischen Methodendiskurses im 19. Jahrhundert. Gleichzeitig öffnet sich hier eine Leerstelle im Stand der historischen Französischdidaktik-Forschung. Diese zeigt sich im Anschluss an den von Schröder erforschten Zeitraum und wird auch nicht durch Edmund Stengels *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte* (vgl. 1976 [1890]) geschlossen, da beide Forschungszeiträume spätestens mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts enden.

Mit der Wahl des Wortes ‚Leerstelle‘ soll nicht impliziert werden, dass in den letzten Jahren und Jahrzehnten keine Forschung zu historischem Französischunterricht stattgefunden hat. Vor allem in Form von Einzelfallanalysen zu unterrichtsmethodischen Entwicklungen wurde beispielsweise die recht hartnäckig verbreitete Annahme der Existenz einer einzigen ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ im damaligen Französischunterricht mittlerweile weitgehend widerlegt (vgl. Reinfried 1995). Der Begriff ‚Leerstelle‘ bezieht sich vielmehr auf eine in Teilen noch immer ausstehende Grundlagenforschung zu deutschen Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert: Weder unter französischdidaktischer noch unter historiografischer Forschungsperspektive kam es bisher zu einer hinreichenden

Erfassung von Autoren deutscher Schulbücher für den Französischunterricht in diesem Zeitraum. Ebenso wenig existiert bisher eine Katalogisierung von Schulbüchern und Schulgrammatiken für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert. Eine erste Sammlung dieser Art wird in Form eines Korpus von 121 Einzeltiteln in der vorliegenden Arbeit beschrieben und kann als Ausgangsbasis eines in Teilen neu zu denkenden Forschungsdiskurses der historisch orientierten Französischdidaktik der Aktualität angesehen werden.

### 2.3 Darstellung der Forschungsfragen

Der Zugang zu Darstellungen von Unterrichtsmethoden der Vergangenheit ist aufgrund der fehlenden Möglichkeit des Erlebens oder Aufzeichnens des tatsächlich stattgefundenen schulischen Alltags eine Herausforderung für retrospektive Forschung. Die Entwicklung von produktiven Forschungsfragen zu historischen Methoden fremdsprachlichen Unterrichts ist daher an material- und dokumentenbasierte Zugangswege gebunden, die stellvertretend zu Beobachtungen von Unterricht einen Einblick in die Vorstellungen von Unterrichtsmethodik bieten. Die 121 Vorworte in Schulbüchern, aus denen sich das Korpus der vorliegenden Dissertation zusammensetzt, können als Primärquellen des Untersuchungszeitraums zwischen 1800 und 1882 einen solchen materialbasierten Zugangsweg bieten, um den historischen Diskurs zu Unterrichtsmethoden im Französischunterricht zu beleuchten. In dieser Hinsicht beinhaltet der Titel der vorliegenden Arbeit ‚Der französischdidaktische Methodendiskurs im 19. Jahrhundert‘ zwei grundlegende Schwerpunktsetzungen, die die Genese meiner Forschungsfragen widerspiegeln und die im Kompositum ‚Methodendiskurs‘ zusammengeführt sind. Zerlegt man diesen Begriff in seine Bestandteile ‚Methode‘ und ‚Diskurs‘, so lassen sich aus diesen Komponenten zwei zentrale Forschungsfragen ableiten, die im Folgenden präzisiert werden.

#### Forschungsfrage 1:

Welche unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland nachweisen?

Diese Frage enthält zwei grundlegende Hypothesen, die im Kern an bereits bestehende Forschungsbeiträge anschließen (vgl. u.a. Hüllen 2005: 92 ff.; Klippel 1994: 100 ff.) und deren

Ergebnisse für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert verdichten. Eine erste Hypothese bezieht sich auf die stellenweise noch immer verengende Wahrnehmung der Methodendiversität vor dem Jahr 1882 und postuliert – unter anderem in Anlehnung an die historiografischen Darstellungen zu methodologischen Tendenzen seit der Renaissance von Michel Berré und Henri Besse (vgl. 2012) – innerhalb des Untersuchungszeitraums zwischen 1800 und 1882 einen breit gefächerten Methodenpluralismus im Französischunterricht, der sich unter anderem in einer sehr heterogenen Nomenklatur von Methodenbezeichnungen äußert. Auf Basis dieser Annahme können im 19. Jahrhundert verwendete Unterrichtsmethoden nach ihrer Bezeichnung gesammelt, in ihrem Auftreten zeitlich und geografisch verortet sowie nach didaktisch-methodischen Merkmalen kategorisiert und zu grundlegenden Strömungen zusammengefasst werden.

Der Begriff der ‚Strömungen‘ ist wiederum als Grundlage einer zweiten Hypothese zu verstehen, die sich im Kern auf den von Hüllen ambivalent betrachteten Begriff der ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ bezieht und diesen in seiner Repräsentativität für das 19. Jahrhundert als nur bedingt geeignet auffasst. Diese Hypothese stützt zum Teil die Position Hüllens, der zufolge eine Verwendung des Begriffs ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ im Singular historisch irreführend ist, „sodass man allenfalls von vielen Grammatik-Übersetzungsmethoden sprechen kann“ (Hüllen 2005: 92). Es wird mittlerweile in weiten Teilen der Forschungsgemeinschaft als konsensfähig betrachtet, dass durchaus heterogene grammatik- und übersetzungsorientierte Unterrichtsmethoden parallel zu einander existierten, die sich aufgrund ihrer jeweiligen distinktiven Merkmale nicht zu einer einzelnen Kategorie zusammenfassen lassen (vgl. Christ 1999, 2005b; Puren 1988; Reinfried 1995, 2019a). Hüllen bezeichnet jedoch den Begriff ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ gleichzeitig auch als zutreffend, „[...] als man vielfach den Einstieg in die fremde Sprache über die grammatische Regel suchte [...], wobei die Übersetzung der übliche Weg für die Sinnkontrolle war“ (Hüllen 2005: 92). Diese Aussage ist inhaltlich nicht grundsätzlich in Zweifel zu ziehen, kann jedoch in einem engeren Sinne nur zur Beschreibung spezifischer Konzepte einzelner ‚synthetischer Grammatik-Übersetzungs-Methoden‘ (vgl. Reinfried 1995) angewendet werden.

Diese ‚synthetischen Methoden‘ sind in historisch tradierter Form bis heute in der Französischdidaktik als methodenkonzeptionelles *Pars pro Toto* des 19. Jahrhunderts verankert, bilden jedoch nur einen kleinen Ausschnitt der methodischen Vielfalt vor der

neusprachlichen Reformbewegung ab. Meine erste Forschungsfrage widmet sich auf dieser Grundlage der kategorienbasierten Untersuchung eines breiten Spektrums heterogener Unterrichtskonzepte, die in ihrer historischen Rezeption innerhalb des Untersuchungszeitraums zwischen 1800 und 1882 als nicht linear verlaufende Strömungen ausdifferenzieren sind. Auf Basis der Annahme von diachron nachverfolgbaren und mäandernden Strömungen in der Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts lässt sich nun eine zweite zentrale Forschungsfrage generieren, die sich mit der Diskursführung im Kontext der Entstehung und Ausdifferenzierung dieser unterrichtsmethodischen Strömungen im 19. Jahrhundert beschäftigt.

### Forschungsfrage 2:

Wie entwickelte sich der Diskurs zu unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland?

Diese Forschungsfrage bezieht sich insbesondere auf die Rolle des Diskurskollektivs von Schulbuchautor\*innen im Entwicklungsprozess von Unterrichtsmethoden im historischen Französischunterricht. Es ist als zentrale Hypothese dieser Forschungsfrage davon auszugehen, dass Schulbücher für den Französischunterricht zwischen 1800 und 1882 mit Blick auf ihre divergierenden methodischen Überlegungen nicht losgelöst voneinander entstehen, sondern vielmehr auch als argumentative Repräsentationsformen innerhalb eines Diskursprozesses ihrer Verfasser\*innen untereinander anzusehen sind. Vorworte von Schulbüchern für den Französischunterricht können in diesem Sinne als konzeptionell-ideologisch aufgeladene Plattformen der Erläuterung und Verbreitung von methodischen Konzepten angesehen werden<sup>1</sup>. Es ist daher zu überprüfen, inwiefern die argumentative Ideenentwicklung der Autoren zu ihren methodischen Überlegungen innerhalb des Textmaterials in Vorworten in einem ersten Schritt diskursanalytisch sichtbar gemacht und in einem zweiten Schritt verschiedenen diskursiven Lagern zugeordnet werden kann.

---

<sup>1</sup> Friederike Klippel vertritt zur Bedeutung von Vorworten eine andere Forschungsmeinung: „Die Ansichten der Lehrbuchverfasser über die Natur von Sprache und Sprachenlernen, auf die sich ihr methodisches Vorgehen gründet, werden nur ganz selten in den Lehrbüchern selbst erörtert; sie können daher nur aus den übrigen Methodenelementen erschlossen werden“ (Klippel 1994: 102 f.). Im Verlauf der vorliegenden korpus- und diskursanalytischen Untersuchung wird folglich überprüft, ob diese Annahme auch für den Französischunterricht des 19. Jahrhunderts zutrifft.

Die in den Vorworten verortete argumentative Ideenentwicklung kann dabei in ihrem Ursprung sowohl auf den Unterrichtserfahrungen der Autor\*innen begründet und somit positivistisch orientiert sein als auch in Kontrast zu methodischen Überlegungen anderer Autor\*innen ausgeführt werden. In beiden Fällen handelt es sich dabei um diskursive Entwürfe oder Gegenentwürfe, die innerhalb der Diskursgemeinschaft des 19. Jahrhunderts manifest werden und somit für die historische Fremdsprachendidaktisch-Forschung auswertbar sind. Schließlich kann im Verlauf der Beantwortung dieser Forschungsfrage geklärt werden, ob die gegenwärtige Wahrnehmung der starken Dominanz einer ‚synthetischen Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ im 19. Jahrhundert auch in Form diskursiver Aussagen innerhalb von Vorworten zu Schulbüchern ersichtlich wird beziehungsweise, ob die aus heutiger Sicht angenommene methodologische Hegemonie dieses Konzeptes gegebenenfalls retrospektiv revidiert werden sollte.

### 3 Begriffstheoretische Grundlagen

Jeglicher Diskurs, sei er historisch oder zeitgenössisch, benötigt eine in Grundzügen identische Konzeptionsbasis der am Diskurs Teilnehmenden in Bezug auf thematische Inhalte, die den Diskurs an sich bestimmen. Mit anderen, durchaus axiomatischen Worten: Es ist notwendig zu wissen, worüber man sprechen möchte, um sich auch verstehen zu können. Da sich der semantische Gehalt von Lexemen über 200 Jahre durchaus verändern kann und gleichermaßen Konzepte wie auch Termini oftmals eine konnotative Veränderung erfahren, ist es während der Erstellung einer jeden historiografischen Untersuchung zentral, verwendete Konzepte und Begriffe zumindest insofern möglichst eindeutig zu definieren, wie es die Retrospektive zum 19. Jahrhundert erfordert. Daher müssen sprachliche Konstrukte wie ‚Methode‘, ‚Vorwort‘ und ‚Diskurs‘ in ihrem Anwendungsbezug möglichst präzise greifbar werden, um mit ihnen auf unterrichtliche Theorien und gesellschaftliche Entwicklungen zu rekurrieren<sup>1</sup>.

#### 3.1 ‚Methode‘

##### 3.1.1 Definitionsansätze von ‚Methode‘ aus gegenwärtiger Perspektive

Die Problematik eines gleichermaßen umfassenden wie auch trennscharfen Methodenbegriffs der gegenwärtigen neusprachlichen Didaktik liegt unter anderem in seiner Verwendung in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen unterrichtlichen Forschungsausrichtungen begründet. Die folgende Definition von Christiane Fäcke beschreibt den fachdidaktischen Methodenbegriff als „Gesamtheit der Lehr-Lern-Verfahren, die den Französischunterricht strukturieren und gestalten. Dazu gehören Schwerpunktsetzungen im Blick auf bestimmte Inhalte, Vorgehensweisen, Medien, Zielsetzungen oder Spracherwerbstheorien“ (Fäcke 2017: 32). Diese Definition erweist sich in ihrer Komplexion auf den heutigen Fremdsprachenunterricht in Gänze anwendbar; ihr Transfer auf die Gestaltungsweise von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert hingegen wäre nicht praktikabel, und von der zitierten Autorin auch nicht intendiert.

---

<sup>1</sup> Elemente des Kapitels 3 wurden auf einer Nachwuchstagung der ÖGSD vorgestellt und in Form eines *extended abstracts* veröffentlicht (vgl. Schwarz 2021).



Unter pädagogischer Perspektive bietet sich mit einem Blick in Wilhelm Peterßens *Kleines Methoden-Lexikon* ein brauchbarer Einstieg in eine mögliche, wenn auch sehr verengende Definitionsmöglichkeit des komplexen Begriffs Methode:

Von Methoden wird zumeist als von Werkzeugen gesprochen, die im Rahmen des Unterrichts eingesetzt und dort wirksam werden sollen (Peterßen 2009: 8).

Die Bedeutungsintension erscheint mit dem Begriff ‚Werkzeug‘ für Lehrkräfte in der Praxisanwendung so pragmatisch wie möglich, was den Begriff ‚Methode‘ gleichsam maximal anwendungsorientiert und anwendungsfreundlich gestaltet, jedoch im selben Moment auch exklusiv auf sichtbar wahrnehmbare Elemente des Unterrichts beschränkt. Für die vorliegende hermeneutische Untersuchung kann Peterßens Herangehensweise daher nicht als produktiv eingestuft werden.

Karl-Heinz Flechsig verwendet den Methodenbegriff in seiner Dissertation von 1962 in einer relativ unscharfen Art und Weise. So enthält seine Monografie – trotz einer äußerst häufigen Verwendung des Begriffs – keine eigenständige Definition von ‚Methode‘; jedoch wird Flechsigs implizites Verständnis dieses Konzepts an mehreren Stellen ersichtlich – etwa in der mehrfachen, wenn auch unkommentierten Verwendung des thematisch nahestehenden Begriffs „Verfahren“ (Flechsig 1962: 35) oder auch in der synonymen Verwendungsweise als „methodische[r] Weg“ (ebd. 36). Flechsigs Sichtweise auf den Methodenbegriff kann wegen dieser Formulierungen als stark monoperspektivisch-konzeptionsorientiert angesehen werden<sup>1</sup>. Eine deutlich konkreter auf Schulbuchanalyse anwendbare Definition von ‚Methode‘ findet sich hingegen in William Francis Mackeys 1965 veröffentlichter *Language Teaching Analysis*:

A method determines what and how much is taught (selection), the order in which it is taught (gradation), how the meaning and form are conveyed (presentation) and what is done to make the use of the language unconscious (repetition) (Mackey 1971: XI).

Mackeys Schwerpunktsetzung erscheint im Vergleich zu Flechsigs Darstellung bereits ausdifferenzierter und dieser in Teilen auch konzeptionell entgegengesetzt, da seine *Language Teaching Analysis* einen methodischen Dreischritt empfiehlt, der

---

<sup>1</sup> In Flechsigs Forschungsposition ist über mehrere Jahrzehnte ein deutlicher Wandel hin zu mehr Praxisorientierung in seiner eigenen Arbeit erkennbar, was auch Auswirkungen auf seine Verwendung des Methodenbegriffs hat. Während sein historisches Forschungsinteresse der 1960er Jahre noch in eine sehr deskriptive Kontemplation historischer Methoden mündet, wird in den 1980er Jahren eine methodentheoretische Verschiebung hin zu einem praxisorientierten Begriff der ‚didaktischen Modelle‘ erkennbar (vgl. Flechsig 1983, 1986).

Unterrichtsbetrachtung durch eine Analyse von Sprachtheorie, Methode und Praxis erschließbar machen soll. Friederike Klippel ist jedoch beizupflichten, wenn sie Mackeys Analyseansatz wegen dessen „Vernachlässigung der Ziele, aber auch des theoretischen Hintergrunds sowie des Kontexts einer Methode“ (Klippel 1994: 24) nicht zur Betrachtung historischer Unterrichtsmethoden empfiehlt.

Unter einer mehrperspektivischen Blickrichtung betrachtet Peter Baumgartner den Begriff ‚Methode‘, wobei er sich stark auf die Grundüberlegungen Karl-Heinz Flechsigs stützt und sich dessen „Denktradition im engeren, sowie der deutschsprachigen geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik-Diskussion im weiteren Sinne“ (Baumgartner 2014: 24) verpflichtet fühlt. Flechsigs beschriebene methodologische Denktradition, die sich in ihrer ursprünglichen Form auf das Verständnis des Methodenbegriffs als ‚Verfahrensweise‘ bezieht, überführt Baumgartner in ein komplexes taxonomisch gegliedertes Beschreibungsmodell, das auf insgesamt fünf Abstraktionsgraden von Unterrichtsmethoden und unterrichtstheoretischen Beschreibungsmodellen beruht. In reduziert dargestellter Form handelt es sich dabei im Einzelnen um die folgenden Abstraktionsgrade (vgl. Baumgartner 2014: 69–110), ausgehend von Abstraktionsstufe 2<sup>1</sup>: „Aspekte von Unterrichtsmethoden“ (Baumgartner 2014: 75)<sup>2</sup>, „Didaktische Prinzipien als Handlungsorientierungen“ (ebd.: 93), „Didaktische Dimensionen als einschränkende Rahmenbedingungen“ (ebd.: 95) und „Didaktisches Kategorialemodell als Inkubator der Theoriebildung“ (ebd.: 101).

Unterrichtsmethoden – Baumgartners Überlegungen zufolge entsprechen diese vor allem der Abstraktionsstufe 2 – generieren sich dabei aus „unterschiedlichen Sichtweisen des Lehr- und Lernprozesses“ (ebd.: 75), weshalb er den „Begriff von Unterrichtsmethode als eine Konfiguration von Handlungssituationen“ (ebd.) beschreibt. Dieser als ‚Konfiguration‘ beschriebene Charakter von Unterrichtsmethoden eignet sich insofern zur Beschreibung unterrichtsmethodischer Überlegungen, als er es ermöglicht, die genuine Unschärfe in der Zuordnung von Methodenkonzepten zu überwinden, oder wie Baumgartner es selbst beschreibt: „Dadurch soll erreicht werden, dass der Übergang zwischen den einzelnen

---

<sup>1</sup> Die Abstraktionsstufe 1 wird von Baumgartner nicht terminologisch näher erfasst, sondern von ihm selbst als identisch zu Flechsigs Modellbeschreibungen von 1983 beschrieben. Diese Stufe wird in der taxonomischen Einordnung Baumgartners „wegen ihres geringen Grads an Formalisierung und der relativen Beliebigkeit des verwendeten Vokabulars“ (Baumgartner 2014: 74) nicht weiter verfolgt.

<sup>2</sup> Die Abstraktionsstufe 2 von Baumgartners Modell ist dabei geteilt in 2a und 2b, denen er trotz überschneidender Elemente dennoch einen grundsätzlich distinktiven Charakter zuordnet (vgl. Baumgartner 2014: 83–93).

Abstraktionsstufen und damit die Anschlussfähigkeit der einzelnen Kategorien zueinander gesichert wird“ (Baumgartner 2014: 108). Durch Baumgartners Arbeit wird folglich eine Zuordnung unterrichtsmethodischer Konzepte zu einem konkreten Abstraktionsgrad terminologisch möglich, wobei gleichzeitig eine mehrfache Kategorienzugehörigkeit erhalten bleibt.

Hierin ist grundsätzlich ein methodologischer Vorteil zu sehen, da nicht von einer Exklusivität methodentheoretischer Begrifflichkeiten ausgegangen wird, sondern vielmehr dem Begriff ‚Methode‘ eine Wahrnehmung als mehrdimensionales und bedeutungsvielschichtiges Konstrukt zugestanden wird. Auch wenn die Kategorisierung Baumgartners sich für die Beschreibung historischer Lehr-Lern-Konzepte nur bedingt eignet, ist das Anerkennen dieses komplexen Status von Methoden auch für historiografische Arbeiten wie die vorliegende grundsätzlich produktiv.

Baumgartners Beschreibung von Unterricht liegt die Prämisse der Anwendbarkeit für eine Analyse von Unterricht und Lernsituationen, unabhängig von einer Fächerzugehörigkeit, zugrunde. Dieser Umstand macht sein Modell der Abstraktionsstufen für die Beschreibung von Unterrichtspraxis der Gegenwart valide, lässt jedoch einen Einsatz zur hermeneutischen Untersuchung des französischdidaktischen Methodenbegriffs im 19. Jahrhundert in Teilen schwierig erscheinen. So sind beispielsweise Baumgartners 4. und 5. Kategorien zur Abbildung von Unterrichtsmodellen seit der kommunikativen Wende (vgl. Piepho 1974) und der in ihrem Zuge entwickelten Konzepte und zugehörige Terminologie sinnvoll. Eine Applikation auf methodische Vorstellungen von Unterricht in einem historischen Zeitraum, in dem es zwar grundsätzlich zu begrifflichen Parallelen, allerdings ohne zwangsläufige identische Entsprechung von Terminologie und semantischem Konzept, im Vergleich mit der Gegenwart kommt, verbietet sich wegen konnotativer Bedeutungsverschiebungen über mehr als ein Jahrhundert. Entsprechen sich folglich das zu untersuchende historische Konzept und seine zugehörige Terminologie nicht ausnahmslos in Vergangenheit und Gegenwart, so kann die Verwendung heutiger methodenorientierter Einteilungssysteme wie desjenigen von Baumgartner zu irreführenden oder inhaltlich fehlinterpretierten Vorstellungen von Französischunterricht im 19. Jahrhundert führen. Baumgartners Taxonomie von Unterrichtsmethoden erhebt zwar nicht den Anspruch, auf die Beschreibung historischer Unterrichtsmethoden anwendbar zu sein; seine Überlegungen erweisen sich dennoch wegen ihres beschriebenen konfiguratorischen und multidimensionalen Charakters als leistungsfähig

in der Diskussion eines zeitgenössischen Methodenbegriffs, da in seinen Modellbeschreibungen Unterrichtsmethoden als mehrschichtige Konstrukte erscheinen, denen ein gewisser Grad an natürlicher Ambiguität zugestanden wird.

Eine unter anderem stark auf theoretische Konzeptionalität ausgerichtete Herangehensweise findet sich bei den Autoren Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers, die mit *Approaches and Methods in Language Teaching* (vgl. 2001) ein Grundlagenwerk der Methodologie verfasst haben. Der Begriff ‚Methodenkonzept‘ – im Original „The method concept in teaching“ (Richards, Rodgers 2001: 1) – wird dort als „the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning“ (ebd.) definiert. Dieses Konzept von Unterrichtsmethode weist folglich, wie der Titel der Veröffentlichung von Richards und Rogers bereits nahelegt, einen ausdifferenzierenden Charakter auf, der ursprünglich auf der von Edward Anthonys 1963 entwickelten Trias in gleichnamigem Zeitschriftenbeitrag *Approach, Method, and Technique* (vgl. Anthony 1963) basiert, wobei für die vorliegende Studie lediglich die ersten beiden Begriffe von Relevanz sind. Anthony selbst definiert dabei die beiden Konzepte *approach* und *method* wie folgt:

I view an approach – any approach – as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith – something which one believes but cannot necessarily prove. It is often unarguable except in terms of the effectiveness of the methods which grow out of it (Anthony 1963: 63 f.).

Und weiterhin:

‚Method‘ is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected ‚approach‘. An ‚approach‘ is axiomatic, a ‚method‘ is procedural. Within one approach, there can be many methods (ebd.: 65).

In diesen beiden Auszügen wird Anthonys Position zu *approach* und *method* als zweier sich gegenseitig bedingender Teilaspekte eines komplexen unterrichtlichen Gesamtkonzeptes ersichtlich, wobei es sich hier um eine Wahrnehmung handelt, die in ihren Grundzügen auch von Richards und Rogers in ihrer bereits erwähnten Formulierung von *method concept in teaching* geteilt wird. In Richards und Rogers Begriffsbestimmung ist zwar eine teilweise Übereinstimmung von *approach* als „a particular theory of language and language learning“ (Richards, Rodgers 2001: 1) erkennbar, während die Bedeutung von *method* partiell mit einer „notion of a systematic set of teaching practices“ (ebd.) korreliert. Eine vollständige Entsprechung der beiden Definitionsansätze ist jedoch auszuschließen, auch wenn Richards

und Rogers den Begriff *approach* in ihrem ebenfalls dreigliedrigen Methodenmodell, das auf einer Unterteilung in die Bereiche *approach*, *design* und *procedure* beruht, mit leichter inhaltlicher Nuancierung zu Anthony verwenden. Einen Unterschied in ihrem Verständnis von *approach* sehen Richards und Rogers dabei in Anthonys eingeschränkter Kategorisierung von *approach* als Ebene „at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified“ (Richards, Rodgers 2001: 19), wohingegen sie selbst in ihrem dreigliedrigen Methodenmodell Anthonys Begriffspaar *approach* und *method* unter anderem der von ihnen neu entwickelten Kategorie *design* zuordnen: „We see approach and method treated at the level of ‚design‘, that level in which objectives, syllabus, and content are determined, and in which the roles of teachers, learners, and instructional materials are specified“ (ebd. 20). Die begriffliche Zuordnung einzelner unterrichtsmethodischer Elemente zu den drei fundamentalen Kategorien *approach*, *design* und *procedure*, kann dabei konkret und präzise erfolgen.

Gleichzeitig basiert die Struktur des Methodenmodells von Richards und Rogers auf der Wahrung eines potenziell polysemantischen Charakters eben jener unterrichtsmethodischen Elemente, woraus sich eine Interdependenz methodologischer Konzepte innerhalb der drei Hauptkategorien ergibt: „Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure“ (ebd.). Diese relativ offene Sichtweise auf den Methodenbegriff erlaubt es – ähnlich der Darstellung bei Baumgartner – die Beschreibung methodologischer Überlegungen als einen dynamischen Prozess zu verstehen. Methodentheoretische Untersuchungen können auf Basis dieses Modells folglich mehrperspektivisch betrachtet werden, ohne dabei an terminologischer Präzision einzubüßen.

Richards und Rogers wenden zwar ihr Modell nicht selbst zur Analyse historischer Unterrichtsmethoden an, sondern betrachten damit eher klassische und alternative Methoden der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts; dennoch eignet sich der terminologisch sehr offen gehaltene Charakter des Modells in weiten Teilen für die Analyse historischer unterrichtskonzeptioneller Methodendiskurse, da sowohl Elemente des *approach*, besonders aber des *design* von Schulbuchautoren verhandelt werden und über einen längeren historischen Zeitraum terminologisch und konzeptionell sichtbar gemacht werden können.

Lediglich die Modellebene *procedure*, die Richards und Rogers als „Classroom techniques, practices, and behaviors observed when the method is used“ (ebd. 33)

beschreiben, lässt sich wegen des ephemeren Charakters von Unterrichtssituationen nicht auf historischen Fremdsprachenunterricht applizieren. In der vorliegenden Untersuchung werden daher insbesondere die konzeptionsorientierten Ebenen *approach* und *design* als methodologische Beschreibungsinstanzen eines relativ offenen Methodenbegriffs verwendet, wobei stets auf die bereits erwähnte dynamische Struktur und Ambiguität begrifflicher Konzepte, insbesondere unter historischer Perspektive, verwiesen werden muss. Diese begriffliche Unschärfe gilt es, durch eine möglichst präzise Anwendung der Deskriptoren der beiden Modellebenen auf die jeweiligen historischen Konzepte zu konkretisieren, ohne dabei jedoch die semantische Intension durch heutige konzeptionelle Wahrnehmungen zu verfälschen – wobei es sich um eine Gratwanderung handelt, die typisch für historisch-hermeneutische Forschungsvorhaben ist. Auf Basis der bisher erfolgten Darstellung methodologischer Vorgehensweisen erweist sich, insbesondere während der Codierung der Vorworte des Korpus, ein möglichst kohärentes Rekurrenieren auf die beiden genannten Ebenen der Modelltheorie von Richards und Rogers als am zielführendsten, um qualitativ hochwertige Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten.

### 3.1.2 Definitionsansätze von ‚Methode‘ aus historischer Perspektive

Es ist grundsätzlich relativ problematisch, einen fremdsprachendidaktischen Methodenbegriff in seiner Verwendungsweise des 19. Jahrhunderts definitorisch einzugrenzen. Dies liegt zuallererst daran, dass der Begriff an sich in dieser Form vermutlich nicht verwendet wurde, da das heutige Attribut ‚fremdsprachendidaktisch‘ in jener Zeit noch mehr oder weniger konnotativ leer gewesen wäre. Zudem können im 19. Jahrhundert Fachrichtungen wie Pädagogik, Schulpädagogik und insbesondere Fremdsprachendidaktik noch nicht als fachwissenschaftlich ausdifferenziert gelten, weswegen die terminologischen Grenzen von fremdsprachenmethodischer Fachsprache noch relativ inkonsistent erscheinen (vgl. Spillner 1985: 139). Somit ist bereits zu Beginn dieser definitorischen Annäherung von einer weiten Auslegung des Methodenbegriffs auszugehen, die sich durch unterschiedliche fachtheoretische Schwerpunktsetzungen der Schulbuchautor\*innen oder auch einseitige Fokussierungen auf einzelne Aspekte des Begriffs im vorliegenden Untersuchungszeitraum äußern kann. Im Folgenden werden unterschiedliche Sichtweisen auf den Methodenbegriff in einem historischen Bezugsrahmen – zurückreichend bis in die 1840er Jahre – dargestellt, wobei sowohl retrospektive Forschungsquellen des 20. Jahrhunderts als auch Quellen des 19.

Jahrhunderts konsultiert werden, um eine möglichst große Bandbreite an Interpretationsformen des Methodenbegriffs zu ermöglichen. Alle beschriebenen Quellen eint dabei die Gemeinsamkeit der analytischen Perspektive auf historischen Unterricht, unabhängig vom Zeitpunkt der Veröffentlichung der dargestellten Überlegungen.

Wolfgang Strauss beschreibt seine Wahrnehmung historischer Unterrichtsüberlegungen zum Englischunterricht 1985 wie folgt:

Theoretische Reflexionen zur Methodik des Englischunterrichts waren von Anfang an darauf gerichtet, methodische Probleme der Auswahl, Anordnung und Aufbereitung der Lerninhalte (vor allem der stofflichen Inhalte) sowie der Überführung dieser selektierten Inhaltselemente in Sprachkönnen zu erfassen und gedanklich intensiver zu durchdringen, aber auch auf Grundsätze und Leitlinien der Gestaltung der jeweiligen Lehr- und Lernprozesse (Strauss 1985: 5 f.).

Auch wenn sich Strauss hier nur zu historischer Methodik des Englischunterrichts und nicht des Französischunterrichts äußert, werden doch mehrere Aspekte in diesem Zitat erwähnt, die es genauer zu betrachten gilt. Zum einen erscheint es grundsätzlich plausibel, von einer relativ stark ausgeprägten Homogenität methodischer Vorgehensweisen im historischen Fremdsprachenunterricht der einzelnen modernen Fremdsprachen in Deutschland auszugehen, da die Publikationsdaten und Verbreitung methodisch ähnlicher Schulbücher in den modernen Fremdsprachen eine große unterrichtliche Parallelität nahelegen (vgl. Macht 1986; Schröder 1991). Ein inhaltlich-methodischer Austausch von Lehrkräften für unterschiedliche Fremdsprachen liegt zudem aufgrund einiger grundsätzlicher didaktischer Parallelen zwischen den einzelnen fremdsprachlichen Fächern nahe. Zwar ist eine Übertragung englischdidaktischer Untersuchungsergebnisse auf französischdidaktische Fremdsprachenforschung nicht in jedem Fall indiziert, jedoch liegt es im Zitat von Strauss nahe, dass seine Annahmen grundsätzlich auch für den historischen Französischunterricht gelten können.

Daneben bieten seine Überlegungen einen Einblick in ein terminologisches Dilemma, das darin besteht, eine Beschreibung von ‚Methodik‘ durch die Verwendung morphologisch verwandter Terminologie – in diesem Fall durch den wenig erhellenden Einsatz des Adjektivs ‚methodisch‘ – anzustreben, wodurch diese definitorische Annäherung sprachlich ungenau bleibt. Es ist daher fraglich, ob die Formulierung von Strauss ein historisches Konzept von ‚Methodik‘ tatsächlich in dieser Hinsicht hinreichend schärft. Aufgrund der Komplexität dieses Zitats, die unter anderem in der Verwendung von Begrifflichkeiten wie „Auswahl, Anordnung und Aufbereitung der Lerninhalte“ (Strauss 1985: 5) den im gleichen Zeitraum entstandenen

methodologischen Überlegungen von Richards und Rogers ähnelt, kann man Strauss jedoch als prototypischen Vertreter einer historisch ausgerichteten Forschungstradition der Englischdidaktik in den 1980er Jahren betrachten.

Verlässt man diese mehr oder weniger noch zeitgenössische Forschergruppe um beispielsweise Konrad Schröder, Fritz Abel, Konrad Macht oder eben auch Wolfgang Strauss und begibt man sich auf die Suche nach chronologisch weiter zurückliegenden methodologischen Veröffentlichungen zum Unterricht im 19. Jahrhundert, so erweisen sich die Überlegungen von Walter Hübner als produktiv in der Wahrnehmung des Methodenbegriffs im Jahr 1929<sup>1</sup>. In seiner *Didaktik der Neueren Sprachen* untersucht er das Verhältnis zwischen dem Aufbau von Sprachlehrbüchern und der unterrichtlichen Umsetzung didaktischer Prinzipien ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In diesem Kontext gibt er Einblick in seine Interpretation von ‚Methode‘, wenn er zu bedenken gibt, dass „das Aussehen der Lehrbücher allein noch keinen Schluß auf das im Unterricht selbst geübte Verfahren zuläßt. Man wird wohl am ehesten annehmen dürfen, daß im Schulunterricht eine Art ‚gemischten‘ Verfahrens vorherrschte [...]“ (Hübner 1933: 10).

Hier wird ersichtlich, dass Hübner mit dem Begriff ‚Verfahren‘ auf einen sehr engen Methodenbegriff rekurriert, der aber durchaus als eine partielle Schnittstelle mit heutiger Wahrnehmung von ‚Methode‘ angesehen werden kann. Es handelt sich bei der hier zitierten Formulierung um ein wiederkehrendes semantisches Konstrukt, das Hübner auch auf unterrichtsgeschichtliche Entwicklungen in späterer Zeit anwendet, die er im Kapitel *Vom Neuhumanismus bis zum Kampf um die Reform* (vgl. Hübner 1933: 12–21) näher beschreibt:

Im Gegensatz zu früheren Lehrweisen war somit der Weg, die neueren Sprachen ebenso wie die alten durch das sorgsame Studium der Grammatik [...] zu lernen, allgemein geworden. Gestützt wurde das Verfahren neben dem Bemühen, es der geachteten altsprachlichen Schwester gleichzutun, noch durch den äußerlichen Umstand, daß es den Gymnasien an Lehrern fehlte, die die zur Ausbildung anderer Methoden notwendigen wissenschaftlichen Kenntnisse besaßen (Hübner 1933: 16 f.).

Aus den hier zitierten Passagen ergibt sich ein recht konkretes Bild Hübners Perspektive auf den historischen Methodenbegriff, der Elemente von Richards und Rogers 50 Jahre später

---

<sup>1</sup> Die hier erkennbare zeitliche Distanz zwischen den betrachteten Quellen von über 50 Jahren liegt begründet in einer starken Vernachlässigung von historischer Französischdidaktik-Forschung im Zeitraum zwischen den beschriebenen Quellen.



entwickelten Konzepten *approach* und *design* (vgl. Richards, Rodgers 2001: 33) enthält und damit grundsätzlich konzeptionsorientiert ist<sup>1</sup>.

In Fragen der direkten Methode positioniert sich Hübner mit der Formulierungen „aus der vorhergehenden Zeit des ‚Methodenstreites‘“ (Hübner 1933: IX) relativ klar bereits am zeitlichen Ende des Reformstreits. Aus dem zeitlichen Umfeld Hübners und der Reformpädagogik sind mehrere Quellen mit expliziter Bezugnahme auf methodologische Fragen relevant für einen repräsentativen Zugang zum damaligen historischen Methodenverständnis. Acht Jahre vor Hübners *Didaktik der Neueren Sprachen* beschäftigt sich Ernst Otto ebenso mit methodologischer Terminologie in seiner 1921 veröffentlichten *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* (vgl. 1925). Seine Perspektive auf den semantischen Gehalt von ‚Methode‘ bleibt jedoch vage und orientiert sich dabei, anders als in Hübners Fall, eher an Edmund Husserl (vgl. 1993: 9–29) und dessen qualitativer Abgrenzung „theoretische[r] Disziplinen [von] den praktischen Kunstlehren“ (Otto 1925: 14). In Ottos Denken nimmt dabei der Begriff ‚Unterrichtslehre‘ eine zentrale Position ein. Diese ist jedoch in seinen Ausführungen nicht explizit als Methodik oder Didaktik definiert; eine Trennung der Begrifflichkeiten auf konzeptioneller Ebene wird lediglich implizit durch folgende Erklärung Ottos nachvollziehbar:

Wir haben also die Theorie der Unterrichtslehre als Wissenschaft zu sondern von ihrer Anwendung. Das ist die Lösung der oben aufgeworfenen und so viel erörterten Frage: Die Unterrichtslehre ist an sich reine Wissenschaft, ihre Anwendung aber, die Praxis, in der es sich um ein Können handelt, ist eine Kunst, die der ‚Persönlichkeit‘ des Lehrers ein weites Gebiet eigenen Schaffens eröffnet (Otto 1925: 14).

Otto geht in seiner *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* trotz der Verwendung beider Begriffe im Titel weder auf eine terminologische Differenzierung zwischen ‚Methodik‘ und ‚Didaktik‘ ein, noch wird in seinen Überlegungen eine eindeutige Entsprechung oder Zuordnung der angeführten konzeptionellen Teilebenen von ‚Unterrichtslehre‘ zu den Begriffen ‚Methodik‘ und ‚Didaktik‘ ersichtlich. Zwar liegt im soeben genannten Zitat durch Ottos Wortwahl ‚Anwendung‘ und ‚Können‘ die Interpretation nahe, sein Verständnis von ‚Methodik‘ als praxisnah zu klassifizieren; eine eindeutige Stellungnahme

---

<sup>1</sup> Hübner ist nach bisherigem Forschungsstand der erste Didaktiker, der den Begriff ‚Verfahren‘ mehrfach aus der Retrospektive zur Beschreibung von Unterrichtsmethoden im 19. Jahrhundert verwendet. Es ist möglich, dass dieser Begriff lange Zeit terminologisch prägend in der methodologischen Forschung war, da er, wie bereits erwähnt, bei Karl-Heinz Flechsig, aber auch bei Axel Vielau (vgl. 1985) Verwendung findet. So bezeichnet Vielau eine Methode unter anderem als „das begründete, in den Einzelschritten geplante und überprüfbare Verfahren, von bestimmten Ausgangsbedingungen zu einem bestimmten Ergebnis zu gelangen“ (Vielau 1985: 9).

zum konkreten semantischen Gehalt des Begriffs im Sinne einer kontextuell eindeutigen Definition findet sich jedoch bei Otto nicht.

Die methodologischen Arbeiten der Fremdsprachendidaktiker Wilhelm Münch (vgl. 1910), Arnold Ohlert (vgl. 1893), Albert Streuber (vgl. 1914) und Otto Wendt (vgl. 2012 [1909]) hingegen erweisen sich beim Erfassen des semantischen Gehalts von ‚Methode‘ um die Jahrhundertwende als deutlich expliziter, da in ihnen der Methodenbegriff intensiv im Kontext der Reform diskutiert wird. Jeder der vier genannten Autoren stellt dabei unmissverständlich den Methodenbegriff in den Kontext von unterrichtlichen Verfahren und Verfahrensweisen, die mit leichten Variationen ebenfalls konzeptionstheoretisch aufzufassen sind. Folgende exemplarische Zitatauszüge erläutern und vervollständigen an dieser Stelle die Positionen der einzelnen Didaktiker, beginnend mit Albert Streuber:

Und auf Methode, d. h. hier soviel wie geregeltes grammatisches Verfahren [...] wurde jetzt immer mehr Wert gelegt (Streuber 1914: 45 f.).

Weiterhin bei Wilhelm Münch:

Auch beruht es auf unzutreffender Anschauung, wenn man jene dem konstruktiven Verfahren entgegengesetzte Unterrichtsweise schlechtweg als ‚die neue‘ bezeichnet (Münch 1910: 14).

Ebenso in Otto Wendts Interpretationsweise:

Wie alles Menschliche, wird auch die beste Methode gewisse [...] Schwächen und Unvollkommenheiten an sich tragen. Wir müssen uns also begnügen, ein Lehrverfahren zu kennzeichnen, welches jenem Ideale möglichst nahe kommt (Wendt 2012 [1909]: 133 f.).

Und schließlich bei Arnold Ohlert:

Methode nennt man ganz im allgemeinen das planvolle Verfahren zur Erreichung eines Zweckes [...]. Die Methodik oder Methodenlehre umfaßt die systematische Darstellung eines solchen Verfahrens (Ohlert 1893: 21).

Durch die eindeutige Gleichsetzung von ‚Methode‘ mit ‚Verfahren‘ ist die Methodenwahrnehmung der hier genannten Didaktiker im Umfeld der Reformpädagogik sowohl vergleichbar mit Hübners Position als auch annähernd kongruent mit den Konzepten von Richards und Rogers *approach* und *design* (vgl. Richards, Rodgers 2001: 33). Es kann somit auf Basis der genannten Quellen zwischen 1888 und 1929 folglich von einer hohen Stabilität und kohärenten Verwendungsweise eines historisch-konzeptionellen Methodenbegriffs im

Bereich der etablierten Fremdsprachendidaktik ausgegangen werden<sup>1</sup>. Die historische Terminologie enthält zudem mit der bereits dargelegten zeitgenössischen Ausrichtung von Richards und Rogers Konzepten *approach* und *design* einen hohen Grad an inhaltlicher Kongruenz, der es ermöglicht, diachrone begriffliche Konzeptionen von ‚Methode‘ trennscharf darzustellen. Dieser sowohl in historischer Perspektive als auch in gegenwärtigen Forschungsbestrebungen verwendete semantische Gehalt des Methodenbegriffs ist dementsprechend geeignet, um in methodologischer Hinsicht in der vorliegenden Arbeit konstruktiv verwendet zu werden.

Alle bisher genannten Quellen beziehen sich in ihrer Darstellung konkret auf methodologische Überlegungen des 19. Jahrhunderts, behandeln diese jedoch stets aus einer retrospektiven Sichtweise. Anschließend an die Betrachtungsweise des Methodenbegriffs im Kontext und im Anschluss an die Reformbewegung gilt es folglich, die bisher erarbeiteten konzeptuellen Vorstellungen zu ‚Methode‘ mit der introspektiven Quellenlage des 19. Jahrhunderts zu vergleichen. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, auf Veröffentlichungen zurückzugreifen, die den Methodenbegriff rein unter methodologischer Perspektive betrachten<sup>2</sup>.

Wie Marcus Reinfried (vgl. 2019b) herausgestellt hat, beschäftigen sich bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhundert Christian Friedrich Seidelmann in seinem *Tractatus philosophico-philologicus de methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam* (vgl. 1724) und Johann Jacob Schatz in Form der Grammatik *Französischer Langius* (vgl. 1724) mit methodologischen Fragen zum Unterricht der modernen

---

<sup>1</sup> Auch weitere einflussreiche Didaktiker im Umfeld der Reform, wie beispielsweise Karl Dorfeld (vgl. 1892, 1905) und Alwin Lehmann (vgl. 1904) fassen den Methodenbegriff vergleichbar auf.

<sup>2</sup> Auf die Analyse methodologischer Äußerungen von Schulbuchautor\*innen wird zu diesem Zeitpunkt jedoch verzichtet. Der Grund für diese Vorgehensweise liegt in der fehlenden qualitativen Verlässlichkeit der Äußerungen von Autor\*innen in Vorworten von Schulbüchern. Karl-Heinz Flechsig stellt in diesem Kontext in seinen Überlegungen zum 19. Jahrhundert die Begriffe ‚Unterrichtslehre‘ und ‚Methodenpropaganda‘ einander als Gegensatzpaar gegenüber, die sich gegenseitig ausschließen und deren synonyme Verwendung er als bedenklich bezeichnet (vgl. Flechsig 1965: 3). Diese Wahrnehmung für das 19. Jahrhundert ist mindestens fraglich, da nicht angenommen werden kann, dass jenes Gegensatzpaar von Schulbuchautor\*innen im 19. Jahrhundert als solches wahrgenommen wird. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass ein Zusammenhang zwischen divergierenden ‚Unterrichtslehren‘ und ‚Methodenpropaganda‘ existiert, der auch durch das Ziel möglichst hoher Auflagenzahlen und finanzieller Gewinnsetzung motiviert ist. Die Abhängigkeit der Schulbuchautor\*innen von den Verkaufszahlen ihrer Bücher wurde in diesem Kontext unter anderem von Jürgen Kurtz untersucht (vgl. 2002). Die Verwendung von Schulbüchern als historische Quellen entfällt zu diesem Zeitpunkt aufgrund potenziell fehlender objektiver Darstellungsweisen des Methodenbegriffs; eine Betrachtung dieser Schulbücher unter diskursiver Perspektive ist jedoch in Einklang mit den beschriebenen Forschungsfragen während der Korpusanalyse dieser Arbeit von essenzieller Bedeutung.

Fremdsprachen (vgl. Reinfried 2019b: 1, 5f.). Insbesondere Seidelmans Darstellungen zu analytischen und synthetischen Verfahrensweisen sind wegweisend für die Unterrichtsmethodik des 18. Jahrhunderts und werden in der vorliegenden Untersuchung nochmals in einer synoptischen Darstellung zu unterrichtsmethodischen Klassifikationssystemen vertieft behandelt (vgl. Kapitel 8.1.1).

Innerhalb des Untersuchungszeitraums der vorliegenden Studie setzen sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts Carl Mager und Jacob Heussi als repräsentative Vertreter der damals entstehenden neusprachlichen Didaktikforschung mit bildungspolitischen Kampfbegriffen ihrer Zeit auf einer Metaebene auseinander. Während sich Jacob Heussi noch intensiver mit der Bedeutungsexension von ‚Bildung‘ an sich beschäftigt (vgl. Heussi 1846: 9 ff.), widmet sich Carl Mager 1840 als erster Fremdsprachendidaktiker in seiner Schrift *Die moderne Philologie und die deutschen Schulen* auch dem Methodenbegriff auf einer Metaebene:

Auf der zweiten Stufe pädagogischer Bildung macht sich die Einsicht geltend, daß der menschliche Geist als lernender einem gewissen Gesetze unterworfen ist, Lehrer auf dieser Stufe forschen nach diesem Gesetze: Sie psychologisieren. Hier wird Methode zu dem Wege, den man das lernende Subject nehmen lassen muß, damit es sich einen Gegenstand aneigne (Mager 1844: 56).

Magers Interpretationsweise von ‚Methode‘ als Weg zur Aneignung eines Gegenstandes kann damit im Vergleich mit späteren Klassifikationen aus der Zeit der Reformpädagogen und ihrer Bestimmung von ‚Methode‘ als ‚Verfahren‘ als synonym klassifiziert werden, wodurch deutlich wird, dass hier eine starke begriffliche Kontinuität von ‚Methode‘ nicht nur bis zur Reformzeit, sondern über einen Zeitraum von mindestens 200 Jahren naheliegt.

Die methodologischen Überlegungen Magers werden zudem im Kontext der Abgrenzung neusprachlicher didaktischer Konzepte von altsprachlicher Unterrichtsgestaltung in den 1840er Jahren in ihrer Bedeutung besonders ersichtlich, zumal die Beschreibung eines distinktiv neusprachlichen Methodenbegriffs bis zu diesem Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts noch relativ wenig Aufmerksamkeit findet (vgl. Klippel 1994: 425 ff.). In diesem Zusammenhang erläutert Mager seine Motivation zur Entwicklung einer neusprachlichen Unterrichtsmethodik, wenn er über die flächendeckend mangelhafte didaktische Ausbildung von neusprachlichen Lehrkräften klagt (vgl. Mager 1843: 20 f.). Insbesondere die in seiner Wahrnehmung defizitäre didaktische Ausbildung der Sprachenlehrer, die er auf eine Fehlinterpretation von Methodik zurückführt, kritisiert Mager explizit:

Hat gegenwärtig hier und da eine Schule das Glück, für den französischen [...] Unterricht Lehrer zu besitzen, denen es gelungen ist, sich zu modernen Philologen auszubilden, so ist das eben ein

bloßes Glück; trifft es sich irgendwo, daß ein solcher seine Fächer gründlich kennender Lehrer zugleich in pädagogisch-didaktischer Hinsicht ausgebildet ist, so ist das ein noch selteneres Glück. [...] Bekanntlich besteht die Mehrheit der Lehrer neuerer fremder Sprachen aus Leuten ohne alle gelehrte, oft sogar ohne die gewöhnliche Gymnasialbildung; die pädagogisch-didaktische Unfähigkeit dieser Leute, besonders zum Classenunterricht, ist weltbekannt (Mager 1843: 21).

Und ebenso:

Wenn von Methode gesprochen wird, so kann dieselbe zunächst als eine bloße Art und Weise des Erkennens genommen werden, und so nehme sie die Pädagogen in der Regel. Lehrer, welche auf der untersten Stufe pädagogischer Bildung stehen – es muß heut zu Tage erlaubt sein, diese Stufe die didaktische Böhnhaserei zu nennen –, denken bei dem Worte an nichts anders als an eine gewisse Zweckmäßigkeit und Bequemlichkeit. So findet denn der Eine dies, der Andre jenes zweckmäßiger und bequemer (Mager 1844: 56).

Im Zentrum von Magers Kritik stehen zum einen das Fehlen von Qualitätsstandards in der Lehrerausbildung und zum anderen der Mangel einer einheitlichen Methodenkonzption des Fremdsprachenunterrichts. Beide Kritikpunkte wurden zu Magers Zeiten bereits seit längerem diskutiert, Ergebnisse in Form einer strukturellen Neuordnung der Lehrerbildung standen aber zu jenem Zeitpunkt aus (vgl. Dorfeld 1892: 22 f.). Mit seinen soeben zitierten Äußerungen befindet sich Mager damit in einem Kondensationsmoment beginnender Systematisierung methodologischer Grundsatzfragen und methodologischer Forschung der neusprachlichen Didaktik, was auch von Vertretern der Reform wie beispielsweise Karl Dorfeld erkannt wurde:

Beim Eintritt in das 19. Jahrhundert bemerken wir hinsichtlich der Methode wenig Änderungen. Mehr oder minder wurde dem analytischen bzw. dem grammatischen Betrieb gehuldigt, je nachdem Sprachmeister, die man wegen des Mangels an Disziplin und Lehrmethode erst seit ungefähr 1850 mehr und mehr durch wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Männer zu ersetzen suchte, oder Altphilologen, Theologen und Volksschullehrer den Unterricht erteilten (Dorfeld 1905: 22).

Auch wenn Dorfelds Perspektive auf die Methodik des Grammatikunterrichts in der Mitte des 19. Jahrhunderts durch die Brille der neusprachlichen Reformzeit geprägt ist, so liegt er mit seiner Feststellung einer geringen Verfügbarkeit von explizit in den modernen Fremdsprachen ausgebildeten Lehrkräften richtig. Anton von Walter weist in diesem Zusammenhang am Beispiel Preußens ein exponentielles Ansteigen der staatlich erteilten Lehrbefähigungen in den modernen Fremdsprachen zwischen 1841 und 1885 auf, die sich von 20 bestandenen Staatsexamina im Jahr 1841 auf 600 im Jahr 1885 vervielfachen (vgl. von Walter 1982: 166 f.). Vor diesem Hintergrund erscheint Carl Magers bereits erwähnte Kritik

an einer fehlenden neusprachlichen Methodik im Jahr 1843 schlüssig, da die Reflexion eines neusprachlichen Methodenbegriffs unmittelbar mit der in jener Zeit erst beginnenden Etablierung der modernen Philologien an den Universitäten der deutschen Länder zusammenhängt (vgl. von Walter 1982: 169 f.)<sup>1</sup>. Dementsprechend ist mit Carl Magers Interpretationsweise des Methodenbegriffs von 1843 als unterrichtliches ‚Verfahren‘ eine sehr frühe Verwendung neusprachlich-methodologischer Terminologie dargestellt. Die meist wortgleiche Verwendung von ‚Methode‘ als ‚Verfahren‘ in den hier untersuchten Quellen von 1843 bis 1933 legt zudem in diachroner Perspektive ein stark kohärentes Verständnis methodologischer Begrifflichkeit nahe. Diese Wahrnehmung wird für die vorliegende Arbeit als grundsätzlich produktiv angesehen, da der historische Begriff ‚Verfahren‘ Schnittmengen mit den bereits dargestellten modernen Konnotationen von ‚Methode‘ aufweist. Somit kann gewährleistet werden, dass das Rekurrenieren auf den Methodenbegriff sowohl unter synchroner als auch diachroner Perspektive semantisch differenziert erfolgt und die konnotative Komplexität von ‚Methode‘ in ihrer Verwendungsweise im 19. und 20. Jahrhundert berücksichtigt wird.

## 3.2 ‚Vorwort‘

### 3.2.1 Charakteristika der Textsorte ‚Vorwort‘

Für eine semantische Eingrenzung der im Folgenden relevanten Konzepte ‚Textsorte‘<sup>2</sup> und ‚Vorwort‘ wird hier unter anderem auf die terminologische Arbeit von Hansjürgen Pötschke (vgl. 1989) rekurriert, der sich zu diesen beiden Begriffen, in Anlehnung an Georg Michel (vgl. 1988: 298 ff.), wie folgt äußert<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Hierbei handelt es sich noch nicht im engeren Sinn um eine Etablierung der Ausbildung von neusprachlichen Lehrkräften. Lehramtsstudent\*innen mit Französisch als Hauptfach wurden in Preußen erstmals durch die Prüfungsordnung von 1866 zugelassen. Vor 1866 konnten Lehramtskandidat\*innen Französisch lediglich als Nebenfach zu einem altphilologischen Hauptfach belegen (vgl. Reinfried im Druck: 11 ff.). Auf weitere Aspekte der Entwicklung der Lehramtsausbildung wird im Verlauf in Kapitel 5.3 vertieft eingegangen.

<sup>2</sup> Dem hier dargestellten Konzept von ‚Textsorte‘, das sich in seiner Ausrichtung an pragmlinguistischen Sprechakten orientiert, liegen mehrere Jahrzehnte textlinguistischer Forschung zugrunde, in denen die Wahrnehmung des Textbegriffs starken Veränderungen unterlag. Ulla Fix fasst diese paradigmatischen Entwicklungen ausgehend von einem transphrastischen Ansatz über die Semantik hin zur Pragmatik und schließlich zu einer kognitiven Textauffassung zusammen, weswegen für eine konzeptionell-terminologische Vertiefung dieser linguistischen Konzepte auf ihre Ausführungen verwiesen wird (vgl. Fix 2008: 65 ff.).

<sup>3</sup> Pötschkes hier zitierte Definition basiert auf einer sprachwissenschaftlichen Veröffentlichung zur Stilistik von Georg Michel (vgl. 1988). Für die Eingrenzung der von mir benötigten Begrifflichkeiten erscheint dessen Arbeit als zu weit führend, da sie in vertiefte Detailfragen der Textlinguistik eindringt. Sofern Pötschke nicht selbst

Unter einer ‚Textsorte‘ wird [...] ein Textmuster verstanden, das geprägt ist durch eine operationale Komponente, den Handlungstyp oder das Handlungsmuster, und durch eine situative Komponente, den Situationstyp oder das Situationsmuster (Pötschke 1989: 187).

Und weiterhin:

In diesem Sinne ist ein Vorwort in der Sachprosa eine Textsorte, die dominierend sachbetont-informierend, z.T. auch anweisenden Charakter trägt, vom Handlungstyp ‚Argumentieren‘ geprägt ist und als wesentliche situationstypische Merkmale ‚geschrieben‘, ‚nichtspontan‘, ‚monologisch‘, ‚fehlender räumlicher, zeitlicher, akustischer Kontakt der Kommunikationspartner‘, ‚ein Sender (kollektiv)‘, ‚unbegrenzte Anzahl Empfänger‘ und ‚Bindung an ein Thema (das Buch)‘ besitzt (ebd.).

Die hier genannten Merkmale eines Vorworts werden als grundlegende Charakteristika dieser Textsorte angesehen und werden im Zuge einer weiteren Eingrenzung durch Gérard Genettes zweckdienliche Definition zum entsprechenden französischen Term *préface* an dieser Stelle ergänzt:

Je nommerai ici ‚préface‘, par généralisation du terme le plus fréquemment employé en français, toute espèce de texte liminaire (préliminaire ou postliminaire), auctorial ou allographe, consistant en un discours produit à propos du texte qui suit ou qui précède (Genette 1987: 150).

Beide hier genannten Definitionen ergänzen sich inhaltlich, erweisen sich ohne Einschränkung als produktiv für meine Analysen und können dennoch nur einen Ausschnitt des textsortentheoretischen Spektrums von ‚Vorwort‘ wiedergeben. Es ist daher notwendig, die Formalia der Textsorte ‚Vorwort‘ weiter zu präzisieren. Mit Pötschkes Worten eint Vorworte grundsätzlich „ein beachtlicher Grad an Konventionalisierung“ (Pötschke 1989: 190) in formaler Hinsicht. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die soeben zitierte Formulierung Genettes eines Vorworts als „toute espèce de texte liminaire“ (Genette 1987: 150), die sich auf die Positionierung von Vorworten in einem Buch bezieht, so gelangt man schließlich zu seiner prägenden formalen Kategorisierung von Vorworten als ‚Paratexte‘ beziehungsweise wiederum zu deren Unterkategorie ‚Peritexte‘<sup>1</sup>:

Un élément de paratexte, si du moins il consiste en un message matérialisé, a nécessairement un ‚emplacement‘, que l'on peut situer par rapport à celui du texte lui-même: autour du texte, dans l'espace du même volume, comme le titre ou la préface [...]. J'appellerai ‚peritexte‘ cette première catégorie spatiale, certainement la plus typique (Genette 1987: 10).

---

explizit auf Michel zurückgehende Begrifflichkeiten verwendet, wird daher ausschließlich Pötschkes eigener Terminologie gefolgt.

<sup>1</sup> Genette bezeichnet eine zweite Unterkategorie von Paratexten als ‚Epitexte‘, die sich im Gegensatz zu Peritexten auf „tous les messages qui se situent, au moins à l'origine, à l'extérieur du livre“ (Genette 1987: 10) beziehen. Zu dieser Kategorie zählt er beispielsweise Interviews oder private Briefwechsel eines Autors über ein von ihm veröffentlichtes Buch.

Das Verhältnis eines Paratextes zu einem Haupttext kann dabei verkürzt unter Genettes Formulierung „s’il n’est pas encore ,le’ texte, il est déjà ,du’ texte“ (Genette 1987: 12) zusammengefasst werden<sup>1</sup>. Die Ausführung dieses sehr verdichteten Gedankens erfolgt an dieser Stelle durch Genettes eigene Beschreibung eines Paratextes als ‚Schwelle zu einem Text‘:

Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d’une limite ou d’une frontière étanche, il s’agit ici d’un ‚seuil‘, ou – mot de Borges à propos d’une préface – d’un „vestibule“ qui offre à tout un chacun la possibilité d’entrer (Genette 1987: 7 f.).

Die hier sehr metaphorisch wirkende Formulierung eines Vorworts als ‚Vestibül‘ wird durch Werner Wolfs Beschreibung von Paratexten, und damit von Vorworten, als „Kommentartexte zu einem eigentlichen Text [und] lektüresteuernde Hilfsmittel“ (Wolf 2008: 557) etwas greifbarer. Sieht man diese lektüresteuernde Kommentarfunktion wiederum als rezeptiven Teil einer Kommunikationshandlung in der Vermittlung zwischen Vorwort, Rezipienten und Haupttext, so folgt man gleichermaßen einer zu Genettes Position ähnlichen, auf den rezeptiven Charakter von Vorworten ausgerichteten Interpretation Hansjürgen Pötschkes:

Das Vorwort/die Einleitung leitet gleichsam den rezeptiven Teil der Kommunikationshandlung ein, bereitet diesen vor. Vor den eigentlichen Text gestellt, thematisiert es bestimmte Aspekte desselben und gibt, als eine Art ‚Gebrauchsanweisung‘, Hinweise zum Umgang mit dem Text (Pötschke 1989: 190).

Neben dieser – auch in der aktuellen Forschung wiederholt anzutreffenden – Beschreibung eines instruktiven Charakters von Vorworten und Paratexten (vgl. Wirth 2004: 608 f.) existieren zahlreiche Definitionen zu eigenständigen Subkategorien von spezialisierten Vorworten<sup>2</sup>. Diese können für die vorliegende Arbeit vor allem unter der Perspektive ihrer Funktionsweise potenziell produktiv sein, schränken jedoch an dieser Stelle die Wahrnehmung der allgemeinen Eigenschaften der Textsorte ‚Vorwort‘ stark ein. Es ist, mit

---

<sup>1</sup> Als solche sind Vorworte nicht ohne einen Haupttext denkbar, da sie ihre Legitimation erst aus diesem beziehen. Anders ausgedrückt könnte ein Vorwort ohne einen ihm folgenden Haupttext selbst als Haupttext angesehen werden.

<sup>2</sup> Als exemplarische Vertreter seien hier die eigenständigen Textsorten ‚Vorwort in wissenschaftlichen Abhandlungen‘ (vgl. Cho 2000) und ‚Vorwort in Übersetzungen literarischer Texte‘ (vgl. Voßschmidt 2008) erwähnt.



Genette, vielmehr der Aspekt der Heterogenität dieser allgemeinen Textsorte, der als ihr generalisierbares Charakteristikum bezeichnet werden kann:

Le paratexte se compose donc empiriquement d'un ensemble hétéroclite de pratiques et de discours de toutes sortes et de tous âges que je fédère sous ce terme au nom d'une communauté d'intérêt, ou convergence d'effets, qui me paraît plus importante que leur diversité d'aspect (Genette 1987: 8).

Analog zu Genettes Wahrnehmung ihrer heterogenen Eigenschaften fallen auch neuere Definitionsansätze dieser Textsorte durch ihren extensiven semantischen Rahmen auf, was anhand der recht allgemein gehaltenen Formulierungen in der folgenden Definition Chos ersichtlich wird:

Bei Vorworten handelt es sich um Bestandteile eines gesamten Textes, die in dessen Umfeld, nämlich im Vorfeld oder Nachfeld, mit dem bestimmten textuellen Umfang einerseits eine paratextuelle Funktion in bezug [sic] auf den Haupttext übernehmen, andererseits die funktionale Abgeschlossenheit mit relativ selbständigen kommunikativen Aufgaben aufzeigen (Cho 2000: 176).

In Summe wird erkennbar, dass die Textsorte ‚Vorwort‘ in mehrfacher Hinsicht heterogene Ausprägungen aufweist, wobei ihre Funktion prinzipiell instruktiv sowie kommunikativ-diskursiv geprägt ist. Genettes Untersuchungen zufolge ist ihre häufigste formal-funktionale Erscheinungsform dabei die eines „discours en prose, qui peut contraster, par ses traits discursifs, avec le mode narratif ou dramatique du texte“ (Genette 1987: 159). Inwiefern diese Eigenschaft auch als relevant für die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ anzusehen ist, wird im Folgenden erörtert.

### 3.2.2 Die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘

Die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ zeichnet sich durch klar definierbare Funktionen aus, die zu einem großen Teil auf den Eigenschaften der allgemeinen Textsorte ‚Vorwort‘ beruhen. Die Funktionsweisen dieser für die Durchführung der vorliegenden Studie relevanten Unterkategorie erweisen sich dabei diachron als semantisch relativ stabil, sind jedoch in ihren textsortenspezifischen Charakteristika im Detail ausdifferenzieren. Zur Verdeutlichung der Zusammenhänge und Schnittmengen eines allgemeinen Vorworts mit der Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ wird daher auf eine zweckdienliche Passage aus Gottfried Wilhelm Friedrich Hegels *Phänomenologie des Geistes* aus dem Jahr 1807

verwiesen, in der Hegel ein Vorwort<sup>1</sup> als „Erklärung [...] über den Zweck, den der Verfasser sich in ihr vorgesetzt, so wie über die Veranlassungen und das Verhältniß, worin er sie zu anderen früheren oder gleichzeitigen Behandlungen desselben Gegenstandes zu stehen glaubt“ (Hegel 1841: 3) beschreibt. Sowohl die Funktion einer Absichtserklärung über im Hauptteil eines Werks auszuführende Inhalte als auch einer Einordnung in das Umfeld zu anderen Veröffentlichungen stehen folglich bei Hegel im Zentrum der Wahrnehmung<sup>2</sup>. Beide Ansatzpunkte können sich dabei auf die Verweisfunktion zu einem Einzel- oder Gesamtwerk eines Autors, aber auch auf die thematischen Querverbindungen zu anderen Autoren beziehen. Damit stellt Hegel das Vorwort in einen indirekten Zusammenhang mit dem Diskursbegriff Genettes (vgl. Genette 1987: 8), wenn er auf das „Verhältniß [...] zu anderen früheren oder gleichzeitigen Behandlungen desselben Gegenstandes“ (Hegel 1841: 3) hinweist. Die Frage nach dem Verhältnis eines Vorworts in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert zu anderen, sowohl nicht direkt von ihm abhängigen Texten als auch zu dem ihm folgenden Schulbuch, ist dabei eine der Kernfragen der Funktionalität dieser Textsorte.

Die Vorworte des Analysekorpus der vorliegenden Studie zeichnen sich durch eine thematisch-diskursive Beziehung zu den ihnen nachgeschalteten Schulbüchern aus, da sie als Teil eines Methodendiskurses angesehen werden können, dessen sprachmaterielle „Ränder“ (Wirth 2004: 607) sie zusammen mit Nachworten, Titeln und Fußnoten formen. Folgt man dieser Logik, so lässt sich aus ihr die Erkenntnis gewinnen, dass Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert, analog zu Vorworten als Textsorte im Allgemeinen, eine doppelt umrandende Funktion besitzen, was sich einerseits auf ihre lokale Positionierung ‚vor‘ einem Haupttext und andererseits auf ihre diskurs-chronologische Entstehung ‚nach‘ dem Verfassen eines Haupttextes bezieht (vgl. Genette 1987: 160 ff.; Wirth 2004: 615 ff.). Derrida bezeichnet diese Eigenschaft eines Vorworts in *Hors Livre* als „„préface hybride““ (Derrida 1972: 43), durch die eine regelrechte „feinte textuelle“ (ebd.) stattfindet: „On exclut la préface mais on l’écrit encore en la faisant déjà fonctionner comme moment du

---

<sup>1</sup> Hegel verwendet den Begriff ‚Vorrede‘. Dieser entspricht der literaturstilistischen Mode des 19. Jahrhunderts und findet sich auch mehrfach in den Texten des vorliegenden Korpus, weswegen ‚Vorrede‘ als Synonym zu ‚Vorwort‘ angesehen werden kann.

<sup>2</sup> Hegel selbst hält ein Vorwort in der genannten Funktionsweise in philosophischen Texten jedoch für nicht zielführend, da ein Verweis auf den Inhalt des dem Vorwort folgenden Traktats bereits eine tautologische Prägung aufweist, folglich als Teil des Gesamtwerks angesehen werden muss und seine Existenz demnach in performativem Selbstwiderspruch zur eigentlichen Funktion von Vorworten im Allgemeinen steht (vgl. Hegel 1841: 3).

texte relancé, comme appartenance à une économie textuelle qu'aucun concept ne saurait anticiper ou relever" (Derrida 1972: 42). Wirth geht im Zusammenhang mit dem Konzept eines ‚diskursiven Randes‘ auch auf das damit zusammenhängende „Paradox des Rahmens“ (Wirth 2004: 604) ein, das in seinen Worten darin besteht, „daß es zwar einen Rahmen geben muß, um einen ‚Zugang‘ zum Gerahmten zu bekommen, daß dieser Rahmen aber keine feste Grenze markiert, sondern ein beweglicher Wechselrahmen, ein *Passe-partout* ist“ (Wirth 2004: 604).

Er bezieht sich hierbei auf verschiedene Zugänge zu einem Text, die im Sinne der Intertextualität eine Vielzahl an Rezeptionswegen eines Textes ermöglichen, wobei Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert grundsätzlich innerhalb des besagten diskursiven Rahmens als erste Kontaktpunkte zwischen Rezipient\*innen und dem thematisch folgenden Schulbuch dienen können. In funktionaler Hinsicht entspricht dieses Phänomen einer „rhetorischen Kontaktaufnahme“ (Wirth 2004: 613), die als Weiterentwicklung der in der antiken Rhetorik begründeten *Invocatio* einen etablierten Ritualcharakter aufweist (vgl. Wirth 2004: 613). Diese Funktion der Kontaktaufnahme ist von hoher Bedeutung für die Funktion der Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘, da sie explizit deren diskursiven Charakter hervorhebt<sup>1</sup>.

Ebenfalls in diskurstheoretischer Hinsicht zeichnen sich Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert zudem durch eine stark instruktorische Funktion aus, die Wirth in der intendiert mehrdeutigen Formulierung eines Vorworts als „Vorschrift“ (Wirth 2004: 608) kondensiert. Gemeint ist hier vor allem die zentrale Funktion als „interpretative[r] Zugang“ (ebd.) im Sinne einer Empfehlung des Autors, durch die ein Vorwort „die illokutionäre Rolle eines direktiven Sprechakts“ (ebd.: 609) übernimmt. Es findet in diesem Sinne ein einseitiger Informationsfluss zu den Rezipient\*innen statt, der für die Autor\*innen als eine Art der Selbstabsicherung vor Missverständnissen in der Erwartungshaltung der Rezipient\*innen angesehen werden kann. Von den Autor\*innen nicht erwünschte Leseerwartungen können somit bereits im Vorfeld korrigiert werden und entweder in einer angepassten Lektürehaltung der Rezipient\*innen enden oder anderenfalls den Abbruch der Lektüre zur Folge haben, noch ehe mit der Lektüre des eigentlichen Haupttextes begonnen wurde.

---

<sup>1</sup> Sofern es sich dabei um eine Kontaktaufnahme zu anderen an einem Diskurs beteiligten Rezipient\*innen handelt.

Im Zusammenhang mit dieser instruktiven Funktion beschreibt Hansjürgen Pötschke Vorworte in Anlehnung an Bärbel Techtmeier (vgl. 1984) als eine Textsorte mit „metakommunikative[m] Charakter“ (Pötschke 1989: 187). ‚Metakommunikativ‘ zielt in Pötschkes Interpretation auf das Verhältnis zwischen Nebentext und Haupttext, womit er den Begriff in die Denktradition Derridas stellt (vgl. Derrida 1972: 44 f.). Grundsätzlich kann die Beziehung zwischen einem Haupt- und Nebentext dabei in zweierlei Richtungen interpretiert werden: Kuk-Hyun Cho fasst in seiner Studie *Kommunikation und Textherstellung* das Verhältnis der beiden Texte als Unterordnung des Vorworts unter einen Haupttext auf (vgl. Cho 2000: 174 f.), womit er sich der Bestimmung von Vorworten als ‚Paratexten‘ im Sinne Genettes anschließt (vgl. Genette 1987: 7 f.).

Demgegenüber weist Uwe Wirth jedoch in differenzierender Weise auf Derridas Auffassung hin, wenn er feststellt, dass sich diese Leserichtung einer untergeordneten Rolle von Vorworten keineswegs zwangsläufig aufdrängen muss (vgl. Wirth 2004: 611). In kommunikativ-vermittelnder Hinsicht verfügt ein Vorwort bei Derrida tatsächlich über eine dominante Rolle gegenüber dem Haupttext, oder wie er in *Hors Livre* schreibt: „Or sous sa forme de bloc protocolaire, la préface est partout, elle est plus grande que le livre“ (Derrida 1972: 64). Die Gewichtung dieser funktionalen Hierarchie kann durch die Faktoren des Umfangs, der Gestaltung, des Aufbaus sowie durch die von den Schulbuchautor\*innen explizit verbalisierte Funktionsweise eines Vorworts variieren. Das Abhängigkeitsverhältnis der Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ zu einem ihm folgenden Schulbuch kann daher nicht in generalisierter Form beantwortet werden, sondern kann entsprechend der Vielzahl an individuellen Autor\*innen heterogene Züge aufweisen. So können die Autor\*innen beispielsweise den instruktiven Charakter eines Vorworts unterschiedlich stark gewichten, wodurch sich die Funktion des Vorworts entsprechend verändert. Folglich ist nicht verallgemeinerbar, dass alle Vorworte des vorliegenden Analysekorpus zwingend über diskursive Merkmale verfügen. Es ist daher festzuhalten, dass die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ grundsätzlich diskursive Merkmale aufweisen kann, wobei ihre jeweiligen Funktionsweisen graduell unterschiedlich stark ausgeprägt vorliegen können. Unter diskurstheoretischer Perspektive erscheint es im Einklang mit dem Konzept des bereits erwähnten ‚diskursiven Rahmens‘ dabei schlüssig, Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht als schriftsprachliche Orte der Sichtbarwerdung mehrschichtiger

Autor\*innenintentionen<sup>1</sup> anzusehen, wobei mit Uwe Wirths Worten eine zentrale diskursive Funktion unter anderem darin besteht, „den Plan bzw. das Programm jenes Werks [vorzustellen], als dessen diskursive Antizipation es in Erscheinung tritt“ (Wirth 2004: 614). In diesem Punkt stimmt Wirth mit Hansjürgen Pötschke überein, der 1989 insgesamt sieben zentrale Funktionen definiert, die Vorworte in Schulbüchern im Allgemeinen erfüllen können. An dieser Stelle wird eine adaptierte Zusammenfassung der Terminologie Pötschkes dargestellt (vgl. für folgende Auflistung Pötschke 1989: 191 f.):

1. Erklärung der Zielstellungen eines Autors
2. Herstellung intertextueller Bezüge
3. Empfehlung von Nutzungsmöglichkeiten
4. Benennung des Adressatenkreis
5. Erläuterung des Aufbaus des folgenden Textes
6. Erklärung von Besonderheiten eventueller Teiltexthe
7. Auskunft über die Herkunft von Übungstexten

In diskursanalytischer Hinsicht sind insbesondere die ersten drei dieser sieben genannten Funktionen von Bedeutung, da sie deutlich auf potenziell diskursrelevante Positionen eines Autors rekurrieren. Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert entsprechen dabei Diskursfragmenten (vgl. Kapitel 3.3) und können als Träger eines eigenständigen Diskursstrangs (vgl. Kapitel 3.3) angesehen werden (vgl. Stickdorn 2019b; Tonks 2019), weswegen sie in terminologischer Anlehnung an Techtmeiers Begriff der ‚Metakommunikation‘ (vgl. Techtmeier 1984: 131 ff.) im weiteren Verlauf als potenziell metadiskursive Textsorte klassifiziert werden. Metadiskursiv sind Vorworte insofern, als sie mit Einschränkungen ein methodisches Konzept von historischem Französischunterricht<sup>2</sup> beschreiben, aber vielmehr noch die diskursive Konzeptionalität historischer Methoden selbst verhandeln. Derrida äußert sich hierzu wie folgt:

L'autoprésentation du concept est la ‚vraie‘ préface de toutes les préfaces. Les préfaces ‚écrites‘ sont des phénomènes extérieurs au concept, le concept (l'être auprès de soi du logos absolu) est la vraie ‚préface‘, le ‚pré-dicat‘ essentiel de toutes les écritures (Derrida 1972: 20 f.).

Der Gedanke der Selbstdarstellung eines Konzeptes entspricht einer signifikanten Teilfunktion, die Vorworten in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert

---

<sup>1</sup> Für den Kontext der Echtheit der Autorenschaft wird im Fall der Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht mit Genette grundsätzlich von einer authentischen autografischen Verfasserrolle ausgegangen (vgl. Genette 1987: 166).

<sup>2</sup> Ein solches Konzept befände sich folglich im Haupttext – respektive als Manifestationsform in dem auf das Vorwort folgenden Schulbuch.

inhärent ist, weswegen die Analyse dieser Textsorte unter dem bereits beschriebenen methodischen Aspekt des *approach* erfolgt (vgl. Kapitel 3.1). Friederike Klippel hält es hingegen in diesem Kontext nicht für sinnvoll, die Analyse-Ebene des *approach* von Richards und Rogers als Referenz zur inhaltlichen Analyse von Vorworten zu verwenden, da

nur sehr wenige Autoren sich im Vorwort zu grundsätzlichen Fragen äußern, die den ‚approach‘ betreffen. Gründe dafür liegen sowohl in der Funktion dieser Vorworte, die den eigenen methodischen Weg des Lehrbuchverfassers, sofern er die Gestaltung und Benutzung seines Lehrbuchs betrifft, erläutern sollten, als auch in der Annahme der Lehrbuchautoren, daß Leser und Lehrer die zu ihrer Zeit allgemein üblichen Ansichten über Sprache und Sprachenlernen teilten, so daß eine Erörterung nicht notwendig schien (Klippel 1994: 25).

Klippels Interpretation der Funktion von Vorworten als Darstellung des „methodischen Weg[s] des Lehrbuchverfassers“ (Klippel 1994: 25) ist weitgehend gesichert, weshalb eine Analyse von methodischen Überlegungen in Vorworten hauptsächlich auf der Ebene von *design* produktiv ist. Die zweite von ihr angeführte Überlegung zur Funktion von Vorworten erscheint jedoch im Fall des französischdidaktischen Methodendiskurses im 19. Jahrhundert in dieser Form als zweifelhaft. Im Sinne des *approach* als „theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching“ (Richards, Rodgers 2001: 20) ist es naheliegend, dass Schulbuchautor\*innen im 19. Jahrhundert nur partiell über gemeinsame Ansichten zu schulischem Fremdsprachenlernen verfügen. Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert können vielmehr als Plattformen der Erörterung individueller methodischer *approaches* angesehen und unter dieser Perspektive analysiert werden. Es handelt sich bei Vorworten in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert mit anderen Worten gleichermaßen um einen Ort der Präsentation inhaltlich-konzeptioneller Ideen, als auch des diskursiven Austauschs über fremdsprachendidaktische Methoden im Untersuchungszeitraum.

In diesem Zusammenhang soll zudem eine hoch relevante Funktion von Vorworten in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert erwähnt werden, die diesen Texten einen zusätzlichen graduellen Sonderstatus gegenüber einer allgemeinen Textsorte ‚Vorwort‘ im Sinne Genettes verleiht. Genette erkennt für Vorworte im Allgemeinen die rhetorische Funktion einer *Captatio Benevolentiae*, die jedoch „quelques sacrifices douloureux pour l’amour-propre, mais généralement rentables“ (Genette 1987: 184) impliziert. Folglich zeichnet sich keines der von Genette untersuchten Vorworte durch ein

Selbstlob der Autor\*innen aus. Eben diese Auflösung der Grenze einer reinen Darstellung des Themas eines Schulbuchs für den Französischunterricht im Sinne der präferierten Methode und einer beginnenden Selbsterhöhung der Autor\*innen respektive einer Erhöhung der von ihnen dargestellten Methode ist jedoch regelrecht von zwangsläufiger Bedeutung für die Funktionsweise der Vorworte des vorliegenden Untersuchungskorpus, da sich jede\*r Autor\*in in Konkurrenz um Verkaufszahlen zu weiteren Mitbewerber\*innen befindet und damit auch ein rein monetärer Faktor für die Funktion dieser Vorworte angenommen werden muss.

Genette sieht diesen Faktor, den man als Element der Eigenwerbung bezeichnen kann, eher in der Aufwertung der Unzulänglichkeit des vom Autor gewählten Themas gegeben, wenn er aus fiktiver Autorensicht beinahe ironisch schreibt: „si je ne suis pas (et qui le serait?) à la hauteur de mon sujet, vous devez néanmoins lire mon livre, pour sa ‚matière‘“ (Genette 1987: 184). Diese Äußerung trifft ohne Einschränkung auf Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert zu, jedoch erfährt sie eine Steigerung in qualitativer Hinsicht aufgrund des stark umkämpften Schulbuchmarktes im 19. Jahrhundert (vgl. Kapitel 5.3). Da der Umfang des deutschen Absatzmarkts für Schulbücher für den Französischunterricht auch im 19. Jahrhundert endlich ist, ist die Werbung der Autor\*innen in eigener Sache und die diskursive Abgrenzung von Konkurrent\*innen in beruflicher Hinsicht überlebensnotwendig. Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert können folglich vor dem Hintergrund ihrer bisher dargestellten Charakteristika einen Beitrag zum historischen Methodendiskurs des Französischunterrichts liefern, da sie einen Einblick in die didaktisch-methodischen Begründungen zu unterrichtlichen Verfahrensweisen von Autor\*innen geben und gleichzeitig aus ihrer Gesamtheit als Textsorte auf prägende Elemente innerhalb des Methodendiskurses im 19. Jahrhundert rückgeschlossen werden kann.

### 3.3 Diskurs

#### 3.3.1 Interdependenz von Diskurs und Zeit

Vorworte von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert sind als diskursanalytischer Forschungsgegenstand in zweifacher Hinsicht repräsentativ für die Darstellung der Entwicklung historischer Unterrichtsmethodik. Zum einen sind dem vorliegenden Analysekorpus der Vorworte durch den zeitlichen Umfang von 83 Jahren

(1800–1882) klare Grenzen gesetzt, die einen Zeitraum der quantitativen Verdichtung diskursiver Positionen einrahmen. Zum anderen ist die Textsorte ‚Vorwort in Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert‘ aufgrund ihrer beschriebenen Charakteristika (vgl. Kapitel 3.2) mit kommunikativ-diskursiven Funktionen versehen, die sie zur Untersuchung von Unterrichtsmethodik prädestinieren.

Historische Vorworte bilden allerdings als textuelle Ausschnitte nur einen Teil der komplexen Wirklichkeit der fachdidaktischen Methodenentwicklung ab und geben lediglich einen Einblick in ein spezifisches Zeitfenster der historischen Französischdidaktik. Insbesondere unter dieser zeitlichen Perspektive bewegen sie sich zwischen einem methodendiskursiven ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘, deren spezifische gesellschaftliche, kulturelle und politische Umstände selbst wiederum geprägt sind durch die an sie angrenzenden zeitlichen Epochen und Strömungen, wodurch sich das Gesamtbild einer grundlegenden diskursiven Interdependenz von historischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufdrängt, zu deren gegenseitiger sichtbarer und unsichtbarer Abhängigkeit Michel Foucault folgendes Gedankenspiel entwickelt:

A ce thème se rattache un autre selon lequel tout discours manifesterait secrètement sur un déjà-dit; et que ce déjà-dit ne serait pas simplement une phrase déjà prononcée, un texte déjà écrit, mais un ‚jamais dit‘, un discours sans corps, une voix aussi silencieuse qu’un souffle, une écriture qui n’est que le creux de sa propre trace. On suppose ainsi que tout ce qu’il arrive au discours de formuler se trouve déjà articulé dans ce demi-silence qui lui est préalable, qui continue à courir obstinément au-dessous de lui (Foucault 1969: 36).

In diesem Sinne beginnt und endet der französischdidaktische Methodendiskurs, der den Parametern eines *discours manifeste* entspricht, nicht im 19. Jahrhundert, sondern ist vielmehr als in seinen diachronen Gesamtkontext eingebettet anzusehen. Er beruht auf einem *déjà-dit* vorangegangener und überlappender bildungsideologischer Methodenüberlegungen, die insbesondere Marcus Reinfried und Friederike Klippel in den vergangenen Jahren ausführlich aufgeschlüsselt haben (vgl. Klippel 1994; Reinfried 1992, 1999) und wird seinerseits selbst zu einem *déjà-dit* in ihm nachfolgenden Diskursen, wie beispielsweise im Streit um die Reform der Fremdsprachenmethodik im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. So gedacht muss die Betrachtung des historischen Methodendiskurses zwangsläufig unvollständig bleiben, was jedoch unproblematisch erscheint, da Diskursanalyse nicht auf die Rückverfolgung eines zeitlichen Anfangs und Endes eines Diskurses, sondern auf die Herausbildung von Analysekategorien zur Beschreibung „der Produktion von Wirklichkeit, die



durch die Diskurse – vermittelt über die tätigen Menschen – geleistet wird“ (Jäger, Zimmermann 2019: 14) abzielt. Diese Wahrnehmung basiert auf folgender Empfehlung Foucaults, die zur Analyse des Methodendiskurses in Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert besonders zutreffend erscheint: „Il ne faut pas renvoyer le discours à la lointaine présence de l'origine; il faut le traiter dans le jeu de son instance“ (Foucault 1969: 37). Zum Zweck der Analyse dieses Methodendiskurses in besagtem *jeu de son instance* beziehe ich mich auf eine überschaubare Auswahl aus der sehr umfangreichen Menge an diskursanalytischen ‚Werkzeugen‘, die als besonders zielführend für das Aufzeigen der Diskursbewegungen angesehen werden können. Im Auswahlprozess der berücksichtigten terminologischen Werkzeuge und der Forschungsliteratur werden überwiegend philosophisch-historische sowie wissenssoziologisch basierte Perspektiven auf den Diskursbegriff berücksichtigt, da diese in methodischer Hinsicht mit dem hermeneutisch ausgerichteten Forschungsansatz der vorliegenden Studie harmonieren.

Meine Auswahl terminologischer Werkzeuge aus dem Dickicht der seit mehreren Jahrzehnten betriebenen interdisziplinären Diskursforschung basiert dabei auf unterschiedlichen Fachrichtungen, die unter anderem Arbeiten aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Geschichtswissenschaft, der Sprach- und Literaturwissenschaft und der Philosophie umfassen – wenn auch die einzelnen Forschungsgebiete nicht immer als trennscharf wahrgenommen werden können. Exemplarische Vertreter, deren Arbeiten meine Überlegungen in diesem Kapitel prägen, sind dabei unter anderem Reiner Keller (vgl. 2007), Willy Viehöver u.a. (vgl. 2013), Marianne Jørgensen und Louise Phillips (vgl. 2002), Andreas Hirsland und Werner Schneider (vgl. 2001), Matthias Jung (vgl. 2001), Philipp Sarasin (vgl. 2001) sowie Sigfried Jäger und Jens Zimmermann (vgl. 2019). Weiterhin von zentraler Bedeutung sind die Arbeiten von Achim Landwehr (vgl. 2008), Norman Fairclough (vgl. 2003), Dietrich Busse und Wolfgang Teubert (vgl. 2013b) sowie von Jürgen Habermas (vgl. 1984) und in besonderer Weise von Michel Foucault (vgl. 1966, 1969, 1990). Diese als eklektisch-utilitaristisch zu kennzeichnende Vorgehensweise in der Literatúrauswahl ist stark an Foucaults Empfehlung der Verwendung diskurstheoretischer Konzepte im Sinne einer „sorte de ‚tool-box‘“ (Defert u.a. 1994: 523) angelehnt, bedient sich zielführender Terminologie und bleibt somit unabhängig von den Grenzen einer bestimmten Fachrichtung, zumal die zugehörigen Begrifflichkeiten der aktuellen Diskursforschung in Abhängigkeit verschiedener Forschungsperspektiven inhaltlich recht stark divergieren (vgl. Keller 2007: 8).

### 3.3.2 Eingrenzung diskurstheoretischer Terminologie

Es gilt im Folgenden, den Begriff ‚Diskurs‘ und mit ihm einhergehende Konzepte für den Kontext meiner Arbeit möglichst präzise zu bestimmen, um mit ihnen adäquat auf den schriftsprachlichen Austausch unter Schulbuchautor\*innen im 19. Jahrhundert zu rekurrieren. Aufgrund der Ausdifferenzierung der diskursanalytisch forschenden Disziplinen in den letzten Jahrzehnten ist eine singuläre Bestimmung dieses Begriffs jedoch schlichtweg nicht mehr möglich, da eine Vielzahl an Interpretationen und zugehörigen Definitionen existieren, die jeweils ihre Berechtigung haben und die gleichzeitig nicht auf eine Eindeutigkeit der Terminologie abzielen: „The concept [of discourse] has become vague, either meaning almost nothing, or being used with more precise, but rather different, meanings in different contexts“ (Jørgensen, Phillips 2002: 1). Tatsächlich wäre die Beschränkung des semantischen Inhalts von ‚Diskurs‘ durch eine terminologische Verengung auf nur eine einzelne Definition der Komplexität des französischdidaktischen Methodendiskurses nicht angemessen. Ich stelle daher mehrere Perspektiven auf den Diskursbegriff und ihm zugehörige Diskurstheorien dar, wobei mein Fokus im Kern auf einem weitgehend philosophisch-historisch und wissenssoziologisch ausgerichteten Paradigma von Diskursbetrachtung liegt.

Auf einer grundsätzlichen Ebene verstehe ich daher einen Diskurs mit Jürgen Habermas zunächst als „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation [...], in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (Habermas 1984: 130). Im Kontext meiner Arbeit, die theoretische Schnittmengen mit dem Konzept der Analyse eines ‚praktischen Diskurses‘ nach Habermas besitzt (vgl. Habermas 1984: 172 f.), ist ein ‚Geltungsanspruch‘ dabei nicht mit einem ‚Wahrheitsanspruch‘ gleichzusetzen. Diese beiden Begriffe sind einer kurzen Betrachtung zuzuführen, da sie die grundlegende Herangehensweise meiner später stattfindenden Diskursanalyse elementar beeinflussen. So ist die „Überprüfung von Wahrheitsansprüchen [...] auf Erfahrungen mit einer äußeren, objektivierten Wirklichkeit“ (ebd.: 172) angewiesen, weswegen diese Vorgehensweise in einem praktischen Diskurskontext wie dem des französischdidaktischen Methodendiskurses, der unter anderem auf Subjektivität und Pauschalisierung beruht, impraktikabel erscheint. Vielmehr ist ein ‚praktischer Diskurs‘ wie dieser, wenn überhaupt, nur bedingt wahrheitsfähig. Die Intention eines solchen Diskurses ist vielmehr durch das Konzept einer erkenntnisbasierten „Konsenstheorie der Richtigkeit“

(Habermas 1984: 172) aufzeigbar<sup>1</sup>, die wiederum stark mit den Begriffen ‚Norm‘ und ‚Universalisierung‘ assoziiert ist:

Beim Übergang vom Handeln zum praktischen Diskurs freilich werden die faktisch anerkannten Geltungsansprüche von Normen in derselben Weise wie die in Handlungszusammenhängen naiv anerkannten Geltungsansprüche von Behauptungen derart in hypothetische Geltungsansprüche umgewandelt, daß die entsprechenden Normen als ‚gesetzt‘ [...] aufgefaßt werden können. Im Diskurs stehen Normen unter dem Gesichtspunkt, ob sie Geltung haben sollen oder nicht, zur Disposition (Habermas 1984: 148).

Und weiterhin:

In diesem Zusammenhang kommt nun dem Grundsatz der Universalisierung, demzufolge nur Normen, die in ihrem Geltungsbereich allgemeine Zustimmung finden könnten, zugelassen sind, zentrale Bedeutung zu. Der Grundsatz der Universalisierung dient nämlich dazu, alle die Normen, die partikulare, nicht verallgemeinerungsfähige Interessen verkörpern, als nicht konsensfähig auszuschließen (ebd.: 172 f.).

Habermas sieht die hier beschriebenen Normen, die auf „in ihrem Geltungsbereich allgemeine[r] Zustimmung“ (ebd.: 172) beruhen, dabei „unter dem Gesichtspunkt ‚möglicher‘ Existenz bzw. Legitimität“ (ebd.: 131), wodurch sie im Bereich des Hypothetischen angesiedelt sind und somit als verhandelbar oder eben konsensfähig gelten.

Eine Norm ist in diesem Sinne daher Ausdruck und Realisierungsform eines bereits erwähnten Geltungsanspruchs und nicht Element eines Wahrheitsanspruchs. Im Einklang mit dieser Überlegung wäre es folglich nicht sinnvoll, die argumentative Position einzelner Subjekte, respektive Schulbuchautor\*innen, im Methodendiskurs des 19. Jahrhundert auf ihren Wahrheitsanspruch hin zu untersuchen. Vielmehr gilt es, die Genese verallgemeinerungsfähiger Konsens- und Dissensentwicklung im Längsschnitt des Methodendiskurses nachzuvollziehen<sup>2</sup>. Dabei erkenne ich für den Fall des Methodendiskurses im 19. Jahrhundert die Unterscheidung zwischen Wahrheitsanspruch und Geltungsanspruch als verbindendes Element der Diskurskonzepte von Habermas und Foucault, die in

---

<sup>1</sup> Unter ‚Richtigkeit‘ ist dabei keine absolute Korrektheit zu verstehen, sondern vielmehr die Durchsetzung eines moralischen Prinzips in einem nicht näher zu bestimmenden Kollektiv (vgl. Habermas 1984: 172).

<sup>2</sup> Diese Vorgehensweise lehnt sich an diskurshistorische Empfehlungen von Matthias Jung an, der aufgrund der starken Nähe zu erkenntnistheoretischen Idealsituationen bei Habermas von dessen Vorgehensweise bei der Untersuchung konkreter historischer Diskurse abrät (vgl. Jung 2001: 31). Dieser Empfehlung schließt sich ebenfalls Achim Landwehr an (vgl. Landwehr 2008: 64 f.) Tatsächlich fallen Habermas Prämissen in den Kontext diskursethischer Normativitätsüberlegungen, die wiederum nicht Teil meines Forschungsvorhabens sind. Dennoch halte ich die von Habermas formulierten Unterschiede zwischen ‚Wahrheit‘ und ‚Geltung‘ für terminologisch hilfreich und in ihrer Bedeutung für meine Wahrnehmung des Diskursbegriffs produktiv, da sie den mit einem Anspruch an Absolutheit geführten Methodenstreit terminologisch in dieser Arbeit vorwegnehmen.

diskurswissenschaftlicher Literatur sonst zutreffend als relativ dichotom zueinander dargestellt werden (vgl. Jung 2001: 31; Keller 2007: 42–52; Landwehr 2008: 63 f.). Indem ich jedoch das Konzept des normativen Geltungsanspruchs bei Habermas für meine Untersuchung als relevant einstufe und meine Analysen nicht unter der Prämisse des Aufdeckens eines methodendiskursiven absoluten Wahrheitsanspruchs durchführe, bediene ich mich einer Interpretation, die auch von Foucault als essenzielle Perspektive auf Geschichtsbetrachtung anerkannt wird. Landwehr sieht diesen Gedanken in der Forderung Foucaults synthetisiert, „das Dokument nicht zu interpretieren und nicht zu fragen, ob es die Wahrheit mitteilt, so als ob die Vergangenheit durch die Quelle sprechen könnte“ (Landwehr 2008: 68).

Alle dem Methodendiskurs im 19. Jahrhundert zugrunde liegenden Vorworte dienen in diesem Sinne der Verhandlung von Geltung und nicht von Wahrheit, weswegen es unmöglich ist, durch eine Diskursanalyse eine im Diskurs selbst argumentativ entstandene absolute Wahrheit darzustellen. Vielmehr ist es erhellend, als zentralen Begriff der Diskursforschung, der eng mit dem beschriebenen Konzept von Geltung korreliert, an dieser Stelle vertiefter auf das Konzept der ‚Episteme‘ einzugehen. Dieses Konzept beruht im Kern auf den Vorarbeiten Gaston Bachelards (vgl. 1994 [1940]) und den Überlegungen Foucaults (vgl. Foucault 1966: 11 ff.), wurde in den vergangenen 50 Jahren intensiv rezipiert und wird innerhalb der Diskursforschung als zentrales Charakteristikum der Beschreibung von Wissensstrukturen wahrgenommen. Episteme gelten dabei vor allem als „Grundraster für die Wissensordnung einer Epoche“ (Diaz-Bone 2013: 82) oder auch als „spezifische, sukzessiv auftauchende und sich ablösende grundlegende Wissensordnungen bzw. allgemeine Erkenntnisstrukturen“ (Keller 2007: 16), die sich durch ihre „kognitive Wirkmächtigkeit als vorreflexive Wahrnehmungsstruktur“ (Diaz-Bone 2013: 82) ausweisen. Eine Episteme kann in diesem Sinne die Wahrnehmung von Wirklichkeit innerhalb einer Gruppe beeinflussen und sich in einem sozialen Kollektiv diskursiv manifestieren, da sie die geteilte Wissensdisposition einer ‚Diskursgemeinschaft‘ (vgl. Stickdorn 2019a: 40) prägt und „den Denkstil und die diskursiven (sowie letztlich auch nicht-diskursiven Praktiken) [sic] weitgehend in diesem Kollektiv vereinheitlicht. Die Episteme ist damit eine sozial geteilte Wahrnehmungsstruktur, die vergesellschaftend wirkt“ (Diaz-Bone 2013: 83). Diese Auffassung wird von Dietrich Busse geteilt, wenn er Episteme wie folgt beschreibt:

[Episteme sind] das von Machtstrukturen geprägte, domestizierte gesellschaftliche Wissen, dem die in dieses Wissen hineinsozialisierten Individuen unterliegen, und dem sie u.a. auch deswegen nicht entkommen können, weil es die kommunikativen Möglichkeiten des epistemischen Austauschs durch den Präge­stempel, den es den funktionalen Möglichkeiten der verfügbaren Ausdrucksmittel (v.a. sprachlichen) aufdrückt, von vornherein bestimmt (Busse 2013: 161).

Im Falle des französischdidaktischen Methodendiskurses beeinflussen und prägen Episteme diskursive Praktiken der Schulbuchautor\*innen in Vorworten, womit Episteme inhaltliche Schnittmengen zu Geltungsansprüchen im Sinne Habermas' aufweisen. Geltungsansprüche, an die unter anderem Busse durch seine erwähnte Formulierung von domestiziertem gesellschaftlichem Wissen auf Basis von sozialen Machtstrukturen anknüpft, führen dabei nicht zu einer Egalisierung diskursiv-epistemischer Positionen, sondern ermöglichen erst deren Diversifizierung innerhalb einer Diskursgemeinschaft<sup>1</sup>. Habermas führt diesen Umstand darauf zurück, dass Geltung innerhalb eines Diskurses der subjektiven Interpretation von Wirklichkeit unterliegt und Behauptungen durch Erfahrung diskursiv gestützt werden (vgl. Habermas 1984: 135). Dabei ist grundsätzlich nicht davon auszugehen, dass eine einzelne ‚Diskursposition‘ (vgl. Jäger, Zimmermann 2019: 17 f.) lediglich auf Basis von Erfahrung zu einem Geltungsanspruch im Sinne von Habermas' „Konsens­theorie der Richtigkeit“ (Habermas 1984: 172) gelangen kann. Die Genese von inhaltlichem Konsens und Dissens innerhalb der Gemeinschaft der Schulbuchautor\*innen während des Methodendiskurses im 19. Jahrhundert ist daher nicht zwangsläufig an eine anzunehmende ‚Richtigkeit‘ im Sinne einer absoluten Korrektheit gekoppelt, sondern ist auf Basis der Ableitung von diskursiven Aussagen, die über die textimmanente Ebene hinausgehen und sich

---

<sup>1</sup> Dietrich Busse und Wolfgang Teubert vertreten dabei grundsätzlich einen recht offenen Diskursbegriff, der in diesem Kontext kurz dargestellt wird. Die folgende Definition ist für mein Vorhaben inhaltlich zutreffend, erscheint für meine Zwecke jedoch als sehr weit formuliert: „Zu einem Diskurs gehören alle Texte, die sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen, den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich, Texttypik und andere Parameter genügen, und durch explizite oder implizite (text- oder kontextsemantisch erschließbare) Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden“ (Busse, Teubert 2013a: 16 f.).

in Form argumentativer Äußerungen der Schulbuchtor\*innen widerspiegeln, rekonstruierbar<sup>1,2</sup>.

Der soeben verwendete und diskurstheoretisch hoch relevante Begriff der ‚Aussage‘, respektive der Begriff des *énoncé*, geht auf Foucault zurück (vgl. v.a. 1969: 105–115) und ist disziplinübergreifend als terminologischer Nexus der Diskursforschung im Sinne eines „atome du discours“ (Foucault 1969: 107) anzusehen:

Enfin [...] le discours est constitué par un ensemble de séquences de signes, en tant qu’elles sont des énoncés, c’est-à-dire en tant qu’on peut leur assigner des modalités d’existence particulières (Foucault 1969: 141).

Ebenso:

Les énoncés différents dans leur forme, dispersés dans le temps, forment un ensemble s’ils se réfèrent à un seul et même objet (ebd.: 45).

Weiterhin:

[Un discours est un] ensemble des énoncés qui relèvent d’un même système de formation (ebd.: 141).

Schließlich:

[...] l’énoncé est bien l’unité élémentaire du discours (ebd.: 107).

Hier wird ersichtlich, dass für Foucault der *discours* definitorisch untrennbar mit dem *énoncé* verknüpft ist, da sich ein Diskurs erst aus einer Verdichtung häufig auftretender Aussagen innerhalb einer Wissensformation zusammensetzt. Das Verhältnis der beiden Konzepte ist in diesem Sinne prägend für die Entwicklung eines zentralen Foucaultschen Topos, nämlich der Frage „comment se fait-il que tel énoncé soit apparu et nul autre à sa place?“ (Foucault 1969: 39). Diese Frage, die an philosophische Sphären der Determiniertheit

---

<sup>1</sup> Jäger und Zimmermann sehen dabei die Entwicklung von Mehrheits- und Anschlussfähigkeit diskursiver Positionen als einen komplexen Vorgang, der auch im Falle der Diskursgemeinschaft der Autor\*innen von Schulbüchern für den Französischunterricht des 19. Jahrhundert auf Basis einer „fortdauernden Rekursivität von Inhalten [...] im Laufe der Zeit zur Herausbildung und Verfestigung von mehr oder minder festen ‚Wissenskernen‘ führt“ (Jäger, Zimmermann 2019: 19).

<sup>2</sup> Habermas erklärt die Entstehung eines Konsenses daher durch die allgemeine Anerkennung eines Argumentationsmusters: „Deshalb darf jeder Konsensus, der argumentativ unter Bedingungen einer idealen Sprechsituation erzeugt worden ist, als Kriterium für die Einlösung des jeweils thematisierten Geltungsanspruchs angesehen werden“ (Habermas 1984: 179).

angrenzt<sup>1</sup>, korreliert eng mit dem beschriebenen Phänomen des *déjà-dit* und wird von Foucault selbst in einer Empfehlung zur diskursanalytischen Vorgehensweise beantwortet:

Il s'agit de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement; de déterminer les conditions de son existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut (Foucault 1969: 40).

Anhand dieser Ausführung wird deutlich, dass Foucault ein *énoncé* nicht als losgelöste Erscheinung innerhalb eines Diskurses beschreibt, sondern vielmehr seinen Fokus auf die Einbettung eines *énoncé* in eine an jenes *énoncé* anschließende Gesamtheit von Aussagen, „qui relèvent d'un même système de formation“ (ebd.: 141) legt, was auch an anderer Stelle der *Archéologie du savoir* ersichtlich wird:

On ne peut dire une phrase, on ne peut la faire accéder à une existence d'énoncé sans que se trouve mis en œuvre un espace collatéral. Un énoncé a toujours des marges peuplées d'autres énoncés (ebd.: 128).

Für die Beschreibung eines historischen Methodendiskurses in der Französischdidaktik erweist sich auf Basis der dargestellten Erläuterungen Foucaults die Verwendung des *énoncé*-Begriffs als produktiv, da methodenbezogene Äußerungen Schulbuchautor\*innen, die sich zu diskursiven Aussagen verdichten lassen, in ihrer Häufung in den zu untersuchenden Vorworten der Schulbücher stets in einem *espace collatéral* auftreten und innerhalb festgelegter Grenzen aufeinander Bezug nehmen. Foucault führt das Auftreten von *énoncés* innerhalb eines *espace collatéral* auf bestimmte „règles de formation“ (ebd.: 53) zurück, die er als „les conditions auxquelles sont soumis les éléments de cette répartition“ (ebd.)

---

<sup>1</sup> Die hier angesprochene Determiniertheit wurde in der Foucault-Rezeption seit 1969 unter anderem von Achim Landwehr dargestellt (vgl. Landwehr 2008: 70) und von Philip Sarasin kritisiert (vgl. 2001), da dem Subjekt in einem Diskurs nach Foucault eine lediglich passive Rolle beigemessen wird beziehungsweise das Subjekt als vom Diskurs selbst bedingt wahrgenommen wird: „Das Problem der Foucaultschen Diskursanalyse in der *Archéologie* bestand darin, daß Diskurse als autonome Gebilde konzipiert wurden, die im Grunde auf kein Außen angewiesen sind, um zu funktionieren, sondern sich aus sich selbst speisen, und die auftauchen und wieder verschwinden, ohne daß dafür ein diskursexterner Grund angegeben werden könnte. Foucault hat die diskursive Oberfläche der *énoncés* als eine sich selbst generierende, kompakte und ausschließlich manifeste Struktur verstanden, weil kein ‚Subjekt‘ in diese Struktur interveniert. Das Subjekt erhielt in der *Archéologie* seinen Platz legitimen Sprechens allein vom Diskurs zugewiesen“ (Sarasin 2001: 70). Ich schließe mich Sarasins Einwand grundsätzlich an, da es mir schlüssig erscheint, dass unter anderem auch äußere Umstände wie beispielsweise schulpolitische Tendenzen in unterschiedlichen Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts oder die Biografien von Schulbuchautor\*innen einen Einfluss auf die Entwicklung des Methodendiskurses im 19. Jahrhundert hatten. Unter diskursanalytischer Perspektive wird daher nicht ausschließlich das Konzept des Foucaultschen *énoncé* verfolgt; vielmehr werden auch schulpolitische Parameter und der historische Kontext als Analyseparameter in die Korpusanalyse mit einbezogen.

bezeichnet. Auch hier weist seine Beschreibung von diskursiven Elementen in Ansätzen wiederum Züge der Determiniertheit beziehungsweise im engeren Sinne der Abhängigkeit, Unterwerfung oder Zwänge auf, was Keller in diesem Kontext wie folgt kommentiert:

Dass jeweils gerade eine spezifische Art von Aussagen (énoncés) und keine andere auftreten, lässt sich durch die erwähnten Regeln, die Foucault „Formationsregeln“ nennt, erklären. Sie strukturieren, welche Aussagen überhaupt in einem bestimmten historischen Moment an einem bestimmten Ort erscheinen können (Keller 2007: 45).

Aussagen sind in diesem Sinne folglich „keineswegs frei schwebenden Singularitäten“ (Landwehr 2008: 71), sondern erhalten ihre Bedeutung durch ihre Einbettung „in bestimmte Zusammenhänge, die ihre soziale und institutionelle Umgebung, das sprechende Subjekt, die weitere Organisation von Aussagen sowie die diskursiven Strategien betreffen“ (ebd.). Busse weist auch auf die Abgrenzung zum deutschen Begriff der ‚Äußerung‘ hin, der in funktionaler Hinsicht nicht mit der Foucaultschen ‚Aussage‘ gleichzusetzen ist:

‚Diskurs‘ definiert [Foucault] als „eine Menge von Aussagen, die einem gemeinsam Formationssystem angehören“. Wichtig ist ihm dabei, dass Aussagen nicht mit Äußerungen gleichgesetzt werden. Aussagen (als ‚énoncés‘ [sic]) sind für ihn offenbar abstrakte Größen, die in verschiedener sprachlicher Gestalt auftreten können und nicht notwendig an eine bestimmte sprachliche Ausdrucksform gebunden sind (Busse 2013: 150).

Aussagen können daher als inhaltliche Kondensate einer bestimmten Menge von einmaligen Äußerungen einzelner Schulbuchautor\*innen zu einer Diskursposition<sup>1</sup> bezeichnet werden und bilden in dieser Funktion thematisch „konstitutive Bestandteile des Diskurses“ (Landwehr 2008: 71), weswegen sie für die „Analyse der historischen Wandlungen und Effekte gesellschaftlicher Wissensformationen“ (Keller 2013: 21) – oder auch zur Untersuchung der argumentativen Positionen im französischdidaktischen Methodendiskurs – angewendet werden können.

Wolfgang Teubert weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Diskurse eine „diachronische Dimension“ (Teubert 2013: 74) haben, weswegen sich auch Aussagen als Teile von Diskursen für die Darstellung methodengeschichtlicher Entwicklungen durch eine zeitliche Längsschnittuntersuchung eignen. Nach Teubert beziehen sich Aussagen innerhalb eines Diskurses stets auf vorangegangene Aussagen:

---

<sup>1</sup> Zur Definition der Kategorie einer ‚Diskursposition‘ beziehe ich mich auf Jäger und Zimmermann, die den Begriff als einen „Standort einer Person oder eines Mediums“ (Jäger, Zimmermann 2019: 17) in einem Diskurs eingrenzen. Diskurspositionen dienen der Untersuchung der „Vielstimmigkeit der untersuchten Diskurse“ (ebd.) und sind „innerhalb‘ eines herrschenden bzw. hegemonialen Diskurses relativ homogen“ (ebd.: 18).



Neue Beiträge beziehen sich gewöhnlich direkt oder indirekt auf frühere; sie greifen auf, was andere gesagt haben. Sie bestätigen, bezweifeln, verneinen, widersprechen. Alles, was symbolisch ist, also Zeichencharakter hat, ist das Ergebnis von Aushandlungen zwischen Diskursteilnehmern. Solche Aushandlungen sind immer nur vorläufig und legen nachfolgende Zeichenbenutzer nicht fest. Im Gegenteil: wir pflegen uns am Diskurs gerade dann zu beteiligen, wenn wir mit dem Gesagten nicht einverstanden sind oder wenn wir ihm etwas hinzufügen wollen (Teubert 2013: 74).

Die Sichtbarmachung dieses voneinander abhängigen Auftretens von Aussagen kann beispielsweise auf Basis semantischer, lexikalischer und hermeneutisch-interpretatorischer oder epistemischer Kriterien erfolgen, wobei sich die einzelnen Vorgehensweisen nicht gegenseitig ausschließen. Busse und Teubert unterstreichen dabei insbesondere die Bedeutung der hermeneutischen Interpretation, da semantische und epistemische Entwicklungen über die Ebene der Lexeme<sup>1</sup> hinausgehen:

Ob zwischen zwei Wörtern begriffliche oder zwischen zwei Satzaussagen semantische Äquivalenz besteht, ergibt sich zwingend weder aus den Texten, noch aus der Sache, sondern muß begründet und plausibel gemacht werden (Busse, Teubert 2013a: 21).

Auf Basis dieser Überlegung wird deutlich, dass die Entwicklung des französischdidaktischen Methodendiskurses im Ganzen, wie auch die Entwicklung einzelner sich darin entfaltender Diskurspositionen, stets durch eine fundiert erfolgende Interpretation von Sammlungen diskursiver Aussagen über einen längeren Zeitraum nachgezeichnet werden muss. Sprachliche Äußerungen driften dabei nicht selten in die Polemik<sup>2</sup> ab, um Diskurspositionen vermeintlich zu stärken (vgl. Bernard Barbeau 2015: 37–65), was Fairclough wie folgt formuliert:

Texts also set up dialogical or polemical relations between their ‚own‘ discourses and the discourses of others. [...] This dialogical/polemical relationship is one way in which texts mix different discourses, but their ‚own‘ discourses are also often mixed or hybrid (Fairclough 2003: 128).

---

<sup>1</sup> Zur Darstellung des Verhältnisses zwischen ‚Lexem‘ und ‚Sem‘ nimmt Norman Fairclough Differenzierungen im kategorialen System eines Diskurses vor: „Discourses can be differentiated in terms of semantic relations (synonymy, hyponymy, antonymy) between words – how they classify parts of the world – as well collocations, assumptions, and various grammatical features“ (Fairclough 2003: 133). Faircloughs Vorgehensweise ist stark sprachwissenschaftlich orientiert und dementsprechend textimmanent. Seine Vorschläge werden von mir daher als Basis für anschließende interpretatorische Auswertungen von Relevanz sein, stehen aufgrund der hermeneutischen Ausrichtung meiner Arbeit jedoch nicht im Zentrum.

<sup>2</sup> Geneviève Bernard Barbeau verwendet zur Beschreibung von Polemik in Diskursen den englischsprachigen Begriff des *bashing*. Dieses ist ihr zufolge als Element eines Diskurses nicht explizit sichtbar, sondern bedarf stets einer Interpretation: „Il correspond plutôt à l’interprétation qui est faite d’un (ou de plusieurs) acte(s) de dénigrement. On parle en effet de *bashing* pour désigner ce qui est perçu comme une attaque verbale faite par autrui“ (Bernard Barbeau 2015: 55 f.).

Die 121 Vorworte des vorliegenden Korpus entsprechen in diesem Zusammenhang jeweils einem „Text [...], der ein bestimmtes ‚Thema‘ behandelt“ (Jäger, Zimmermann 2019: 16) und können in Anlehnung an Iris Tonks (vgl. 2019: 39 f.) als ‚Diskursfragmente‘ aufgefasst werden. Diese 121 Diskursfragmente enthalten verschiedene ‚Diskurspositionen‘ (vgl. Jäger, Zimmermann 2019: 17 f.) der einzelnen Schulbuchautor\*innen und können in ihrer Gesamtheit als Konstituenten eines ‚Diskursstrangs‘ (vgl. Stickdorn 2019b: 45 f.) angesehen werden, da dieser Term eine „Menge aller Diskursfragmente gleichen Themas“ (ebd.: 45) mit einer thematischen Einheitlichkeit beschreibt (vgl. Jäger, Zimmermann 2019: 16)<sup>1</sup>.

Innerhalb des thematisch einheitlich verlaufenden Diskursstrangs des französischdidaktischen Methodendiskurses im 19. Jahrhundert ist eine reine Sammlung von Aussagen jedoch im wörtlichen Sinne so lange nicht aussagekräftig, bis sie in einen diskursiven Kontext eingebettet und schließlich in einer Analyse diskursiv untersucht wurde. Zu diesem Zweck hält die Diskursforschung mehrere Ansätze der Diskursanalyse bereit, die, gleichsam der hier bisher dargestellten Konzepte und Terminologie wiederum aus verschiedenen Forschungsdisziplinen entstammen und dementsprechend unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Gleichwohl verschiedene diskursanalytische Verfahren in den letzten 30 Jahren zu einem festen Bestandteil der fremdsprachendidaktischen Forschung geworden sind (vgl. Klippel 2016: 36), existiert keine exklusive oder prototypische ‚fremdsprachendidaktische Diskursanalyse‘. Im folgenden Kapitel wird daher eine methodische Vorgehensweise zur Diskursanalyse beschrieben, die den spezifischen Anforderungen des vorliegenden Korpus genügt und die auf Basis der bisher dargestellten diskursanalytischen Werkzeuge und Termini eine Generierung diskursiver Aussagen von Diskurspositionen in den 121 Diskursfragmenten des Diskursstrangs zum französischdidaktischen Methodendiskurs im 19. Jahrhundert ermöglicht.

---

<sup>1</sup> Neben „thematisch einheitliche[n] Diskursverläufe[n]“ (Jäger, Zimmermann 2019: 16) beschreiben Jäger und Zimmermann auch ‚Diskursverschränkungen‘: „In einem Text können Diskursfragmente aus unterschiedlichen Diskurssträngen enthalten sein; diese treten also in aller Regel von vornherein bereits ‚in verschränkter Form‘ auf. Eine solche ‚Diskursverschränkung‘ liegt vor, wenn ein Text klar verschiedene ‚Themen‘ anspricht, aber auch, wenn nur ein Hauptthema angesprochen ist, bei dem aber Bezüge zu anderen Themen vorgenommen werden“ (Jäger, Zimmermann 2019: 18).

## 4 Forschungsmethodische Vorgehensweise

### 4.1 Diskursanalyse

Die historisch ausgerichtete Fremdsprachendidaktik-Forschung<sup>1</sup> hat diskursanalytische Werkzeuge bereits seit mehreren Jahrzehnten als hilfreiche Forschungsinstrumente erkannt<sup>2</sup> (vgl. Klippel 2016: 36). So basieren die Arbeiten von Christiane Ostermeier (vgl. 2012), Elisabeth Kolb (vgl. 2013) und Dorottya Ruisz (vgl. 2014) auf diskursanalytischen Methoden, wobei sie eine grundsätzlich am geschichtswissenschaftlichen Paradigma orientierte Vorgehensweise aufzeigen. Ruisz, Kolb und Klippel weisen auf die Bedeutung der „Rekonstruktion vergangener kommunikativer Wirklichkeit“ (Ruisz u.a. 2016: 222) hin und sehen in diesem Zusammenhang diskursanalytische Methoden als „eine passende Ergänzung zur klassischen historischen Methode“ (ebd.).

Um den französischdidaktischen Methodendiskurs im 19. Jahrhundert nachvollziehen zu können, verwende ich vor allem Elemente der historischen Diskursanalyse im Sinne Achim Landwehrs (vgl. 2008) und kombiniere diese mit linguistischen Vorgehensweisen sowie mit sozialwissenschaftlichen Empfehlungen<sup>3</sup>. Dabei folge ich keiner spezifischen diskursanalytischen Schule, sondern bewege mich lediglich in einem diskursforschungsanalytischen Rahmen, der passende Schwerpunktsetzungen und Akzente unterschiedlicher Forschungslinien vereint. Den von mir verwendeten Elementen der Diskursanalyse liegt dabei eine Empfehlung Foucaults zugrunde, der sich im Zuge der Entwicklung des *énoncé*-Begriffs auch zu dessen Auswertung durch eine „analyse du champ discursif“ (Foucault 1969: 40) äußert:

Il s'agit de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement; de déterminer les conditions de son existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut (ebd.).

---

<sup>1</sup> Elemente des Kapitels 4.1 wurden auf einer Nachwuchstagung der ÖGSD vorgestellt und in Form eines *extended abstracts* veröffentlicht (vgl. Schwarz 2021).

<sup>2</sup> Neben der diachronen verwendet auch die synchrone Fremdsprachendidaktik-Forschung den Begriff ‚Diskursanalyse‘, wenn auch in abweichender Bedeutung als „pragmalinguistisch fundierte Verfahren zur Auswertung sozialer Interaktionen“ (Schwab, Schramm 2016: 280).

<sup>3</sup> Daniel Wrana beschreibt mit seinen Mitherausgebern des Wörterbuchs *Diskursnetz* die Diskursforschung als „auch für Spezialistinnen und Spezialisten schwer zu überblicken“ (Wrana u.a. 2014: 7). Im selben Lexikon listet Johannes Angermüller 22 eigenständige diskursanalytische Forschungsdisziplinen auf (vgl. Angermüller 2014: 85).

Meine auf dieser Empfehlung basierende Vorgehensweise greift folglich zwar auf unterschiedliche disziplingebundene Interpretationen von ‚Diskursanalyse‘ zurück, stellt dabei jedoch stets als Gemeinsamkeit die Relationalität von Aussagen untereinander in den Mittelpunkt der methodologischen Überlegungen. Aufgrund der Vielzahl an autonomen Forschungsrichtungen auf diesem Feld wäre eine Verengung auf lediglich eine einzelne Ausprägungsform der Diskursanalyse mehr hinderlich als hilfreich, da durch eine zu starke methodologische Eingrenzung meine Forschungsperspektive im Vorfeld inhaltlich eingeschränkt würde. Dies gilt es aufgrund des grundsätzlich hermeneutisch-heuristischen Charakters der Untersuchung jedoch zu vermeiden. Da es sich bei der vorliegenden Sammlung von Vorworten um ein historisches und damit zeitlich abgeschlossenes Korpus handelt, liegt eine Annäherung an das Material über den Weg der Geschichtswissenschaften nahe.

Dabei ist zur genaueren Charakterisierung meiner methodischen Herangehensweise eine Verortung des von mir verfolgten Konzeptes von ‚Diskursanalyse‘ auf Basis dreier dichotomer Entscheidungsprozesse nach Spitzmüller und Warnke (vgl. 2011: 128–132) angezeigt. Dieses Vorgehen basiert auf den Gegensatzpaaren ‚thematisch – systematisch‘ sowie ‚synchron – diachron‘ und ‚*corpus-based* – *corpus-driven*‘, mit denen Spitzmüller und Warnke Diskursanalysen grundlegend klassifizieren. Auf dieser Grundlage verwende ich eine thematisch ausgerichtete, diachron operierende und überwiegend korpusbasierte diskursanalytische Vorgehensweise, die sich wiederum aus der Wahl meines Themas (vgl. Kapitel 1), der Zusammensetzung des Korpus (vgl. Kapitel 6) und den beiden zentralen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.3) ergibt.

Meine Vorgehensweise ist in diesem Sinne als thematisch zu klassifizieren, weil ich „thematische Aussagenverbünde [und] semantisch organisierte transtextuelle Strukturen“ (Spitzmüller, Warnke 2011: 128) betrachte, die „für eine definierte Zeit und einen definierten Ort“ (ebd.) auf ein Thema bezogen sind. Die Entscheidung für eine diachrone Einordnung erscheint aufgrund des großen zeitlichen „Abstand[s] zwischen Untersuchungszeitpunkt und untersuchtem Zeitpunkt“ (ebd.: 130) ebenfalls eindeutig. Die Wahl eines überwiegend korpusbasierten Vorgehens liegt in der Art der Verwendung meines Korpus begründet, da der Überprüfung meiner Hypothesen ausschließlich das Textmaterial des Korpus zugrunde liegt. Diese Vorgehensweise korreliert stark mit hermeneutischen Untersuchungsmethoden, da im Vorfeld meiner Untersuchung die zu untersuchenden Forschungsfragen und Hypothesen bereits formuliert sind und diese im Schritt der Analyse prinzipiell zu verifizieren oder zu

falsifizieren sind. Gleichzeitig eröffnet jedes inhaltlich noch nicht erschlossene Korpus auch die Möglichkeit des heuristischen Auffindens unerwarteter Resultate, die nicht zwangsläufig mit den ursprünglichen Hypothesen kongruieren müssen. Dieser Umstand spiegelt sich im Vorgehen *corpus-driven* beziehungsweise in ‚korpusgenerierten‘ Diskursanalysen wider (vgl. Spitzmüller, Warnke 2011: 131) und wird als potenziell relevant für meine Arbeit eingestuft, um nicht bereits im Vorfeld meiner Untersuchung inhaltliche Aspekte von einer Berücksichtigung auszuschließen, die von den zentralen Forschungsfragen divergieren.

Ich ergänze zudem die Einordnung meiner diskursanalytischen Methode durch Johannes Angermüllers Beschreibung einer methodisch-analytischen Diskursanalyse: „Diskursanalyse in diesem Sinne zielt darauf, ausgehend vom ausgewählten Material theoretische Einsichten oder analytische Modelle zu entwickeln, die Regeln, Prozessen oder Strukturen kommunikativer Ordnungsbildung [...] Rechnung tragen“ (Angermüller 2014: 85). Angermüllers methodisch-analytische Verfahrensempfehlung zielt demnach auf ein Nachvollziehen historischer Vorgänge respektive Ordnungssysteme oder auch Episteme ab und überschneidet sich inhaltlich mit der historischen Diskursanalyse nach Achim Landwehr, wenn dieser feststellt, dass die historische Diskursforschung im Sinne der Ordnungsbildung Gegenstände untersucht, „die zu einer bestimmten Zeit in ihrer zeichenhaften und gesellschaftlichen Vermittlung [...] als gegeben anerkannt werden“ (Landwehr 2008: 96)<sup>1</sup>. Diskurse sind dabei unter historischer Perspektive „nicht einfach nur Ausdruck oder Widerspiegelung einer bestimmten Entwicklung oder gewisser Zustände, sondern Diskurse sind tatsächlich bewirkende Kräfte, die zur Konstitution von Verhältnissen jeglicher Art beitragen“ (ebd.). Dementsprechend ist eine der Hauptaufgaben der historischen Diskursanalyse, diese Konstitution von Verhältnissen und historischen Erscheinungen aufzuarbeiten, wobei Landwehr hermeneutische Verfahrensweisen als Mittel der Wahl sieht, „um dem Problem nachzugehen, welche Umstände dazu geführt haben, solche Erscheinungen als Wirklichkeit hervorzubringen“ (ebd.: 92).

Hermeneutische Verfahren werden auch unter linguistischer Perspektive, unter anderem von Busse und Teubert, als produktiv für fundierte Diskursanalysen angesehen:

---

<sup>1</sup> Mit Matthias Jung ist Landwehrs hier genannte Formulierung ‚einer bestimmten Zeit‘ in der historischen Diskursanalyse nicht als punktuell zu sehen, sondern vielmehr als „Längsschnittperspektive der Diskursentwicklung im Unterschied zur Querschnittsperspektive der Momentaufnahme“ (Jung 2001: 30). Dies entspricht dem Konzept einer diachronen Betrachtungsweise und ist daher relevant für meine Studie.

Jede (hermeneutische) Textinterpretation [...] produziert (ob sie will oder nicht) eine Hypothese, deren Richtigkeit durch Heranziehung weiterer Belegstellen überprüft, bestätigt oder korrigiert werden muß. Diskursanalyse, als ein fortschreitend die Korpusbildung korrigierendes Lesen, weist damit eine strukturelle Parallele mit der auf Einzeltexte bezogenen hermeneutischen Tätigkeit auf (Busse, Teubert 2013a: 20).

Busse und Teubert spannen hier unter ihrer linguistischen Perspektive einen methodologischen Bogen, der die Bereiche der interpretativen Semantik und formbezogenen Lexemanalyse mittels hermeneutischer Textinterpretation vereint. Dadurch wird es einerseits ermöglicht, Diskursanalyse nicht als überwiegend formal-textanalytisch zu verstehen und andererseits eine valide Absicherung von Untersuchungsergebnissen durch ein korrigierendes Lesen des Textkorpus sicherzustellen. In der folgenden Ausführung erklären Busse und Teubert die Aufhebung dieses Gegensatzes von Inhalt und Form zum Zweck der konkreten Anwendbarkeit in einer praxisnahen Diskursanalyse:

Diskursanalyse kann sich also der Wortsemantik und Begriffsanalyse bedienen, sollte jedoch nicht darauf eingeschränkt werden. Einzelne Begriffe oder ‚Leitvokabeln‘ können jedoch als diskursstrukturierende und Diskursströmungen benennende Elemente aufgefaßt werden, die einen Teil der diskursiven Beziehungen widerspiegeln. Als semantische Beziehungen sind diskursive (oder inter-diskursive) Beziehungen immer auch Beziehungen zwischen den Bedeutungen sprachlicher Zeichen (in ihrer jeweils kontextuell disambiguierten Fassung). Beziehungen zwischen den sich in Wortbedeutungen manifestierenden Begriffen schlagen sich in einem semantischen Gefüge nieder. Solche semantischen Netze oder Begriffsgefüge lassen sich analytisch erschließen. Grundlage ist einmal die empirisch beobachtete Häufigkeit des gemeinsamen Vorkommens der lexikalischen Einheiten (Begriffswörter) und der Abstand zwischen diesen Wörtern, bezogen auf den zu untersuchenden Diskurs (Busse, Teubert 2013a: 24).

Die hier beschriebenen Empfehlungen zur konkreten diskursanalytischen Vorgehensweise erscheinen mir für meine Untersuchung aus zweierlei Gründen anwendbar: Erstens argumentieren Busse und Teubert auf Grundlage von Foucaults *énoncé*-Begriff für die Auffassung einzelner Begriffe im Sinne ‚diskursiver Ereignisse‘, aus denen ‚diskursive Serien‘ abgeleitet werden können (vgl. auch Busse 2013: 150 f.), was unter anderem ein Ziel meiner Analyse ist. Zweitens werden in der beschriebenen Vorgehensweise semantische Gefüge und konnotative Beziehungen innerhalb netzartiger Strukturen als analytisch erschließbar dargestellt. Die im Zitat gewählten Formulierungen eines ‚Gefüges‘ beziehungsweise ‚Netzes‘ fasse ich als semantisch offen und interpretatorisch flexibel auf das 19. Jahrhundert anwendbar auf, da diese Begriffe einen grundlegenden thematischen Zusammenhang zwischen Aussagen nahelegen, der durch die empfohlene hermeneutisch-analytische

Vorgehensweise sichtbar gemacht werden kann<sup>1</sup>. Auch dabei handelt es sich um Ziele meiner Diskursanalyse, weswegen ich dieser Empfehlung von Busse und Teubert in Grundzügen folge.

In Form eines kurzen Zwischenfazitums umfassen die Grundlagen meines bisher dargestellten Konzepts von Diskursanalyse folglich methodisch-analytische, heuristische, hermeneutische, geschichtswissenschaftliche und linguistische Verfahrensweisen, die in unterschiedlich starker Gewichtung und Kombinationen eingesetzt werden können. Dabei fällt bisher eine Leerstelle im Bereich der gesellschaftlichen Seite einer Diskursanalyse auf, die durch eine methodologische Erweiterung um Elemente der ‚Kritischen Diskursanalyse‘ (vgl. Jäger, Zimmermann 2019) oder *Critical Discourse Analysis* (vgl. Wodak, Meyer 2009) geschlossen wird. Diese eignet sich spezifisch zur analytischen Einbindung sozialer Rahmenbedingungen, die Diskurse prägen, und weist verstärkt auf die Determiniertheit von Aussagen in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hin:

[Die *Critical Discourse Analysis* unterstreicht] mit Nachdruck, dass Sprache als Teil von Gesellschaft und dass sprachliche Phänomene zugleich als gesellschaftliche Phänomene zu verstehen seien. Umgekehrt handle es sich bei sozialen Gegebenheiten immer (auch) um sprachliche Phänomene. Denn wenn Menschen sprechen, zuhören, schreiben oder lesen, tun sie dies auf Arten und Weisen, die sozial determiniert sind und soziale Auswirkungen haben. Vor diesem Hintergrund versucht die *Critical Discourse Analysis* den einzelnen (geschriebenen oder gesprochenen) Text in weitere Rahmenbedingungen einzubinden. Vor allem wird neben der Untersuchung textlicher Inhalte auch deren Produktion und Rezeption sowie ihre gesellschaftliche Bedingtheit in den Mittelpunkt gerückt (Landwehr 2008: 62).

Für den französischdidaktischen Methodendiskurs im 19. Jahrhundert können auf Basis von Landwehrs Beschreibungen beispielsweise unter anderem gesellschaftsgeschichtliche oder schulpolitische Entwicklungen und Strömungen als einflussreiche Rahmenbedingungen diskursiver Strömungen angesehen werden. Diese können sich demnach als einflussreiche Faktoren in Diskursen niederschlagen, bleiben jedoch dabei häufig implizit, was eine valide Interpretation der direkten diskursiven Zusammenhänge erschwert. Wo immer die historische Datenlage es jedoch in sinnvoller Weise erlaubt, können gesellschaftliche Bedingungsfaktoren und ihre Auswirkungen auf die Diskursentwicklung im Sinne von diskursiven Ereignissen diskursanalytisch ersichtlich gemacht werden.

---

<sup>1</sup> Busse und Teubert präzisieren an anderer Stelle den Zusammenhang zwischen ‚Begriffsnetzen‘ und ‚Aussagen‘ noch weiter: „Zugriffsobjekte sind ebenso sehr Begriffsnetze, die sich in einem Text, aber auch in mehreren Texten zugleich entfalten können. Zugriffsobjekte sind schließlich aber auch ‚Aussagen‘ (im Sinne von Satzbedeutungen und -teilbedeutungen) und die durch sie gebildeten ‚Aussagenetze‘ (einschließlich intertextueller und interdiskursiver Beziehungen)“ (Busse, Teubert 2013a: 25).

Der gesellschaftliche Aspekt wird auch von Reiner Keller als abgrenzender Faktor gegenüber kognitionsorientierten Ausprägungen von Diskursanalyse betrachtet, wenn er feststellt, dass Kritische Diskursanalysen „vielmehr eine sozialtheoretische, auf kollektive Wissensordnungen zielende Fundierung von Diskursanalysen anstreben“ (Keller 2007: 26). Insbesondere durch die deutliche Referenz zu kollektiven Wissensordnungen steht die Kritische Diskursanalyse in der Tradition von Foucaults Diskursbegriff, zumal sie im wörtlichen Sinne dazu dient, unter ‚kritischer‘ Perspektive Grenzen des Sagbaren aufzuzeigen „and to uncover the techniques through which discursive limits are extended or narrowed down“ (Jäger, Maier 2009: 36). Dabei erweist sich die Kritische Diskursanalyse als besonders effektiv, wenn diskursive Widersprüche freigelegt werden, die beinahe ausschließlich durch die Faktoren ‚Zeit‘ und ‚Ort‘ erklärbar gemacht werden können:

CDA reveals the contradictions within and between discourses, the limits of what can be said and done, and the means by which discourse makes particular statements seem rational and beyond all doubt, even though they are only valid at a certain time and place (Jäger, Maier 2009: 36).

Daneben beinhaltet die Kritische Diskursanalyse Jäger und Maier zufolge noch einen weiteren Aspekt, der die Rolle der diskursanalysierenden Personen während der Diskursbetrachtung betrifft. Diese Rolle ist insbesondere dann von Relevanz, wenn tagesaktuelle Diskurse untersucht werden, die einen hohen Grad an ideologischer Involvierung der Diskursbeobachter\*innen nahelegen:

The analyst can – and has to – take a stand. She can invoke values, norms, the constitution, universal human rights and so on. But when doing so, she must not forget that these values, norms, laws and rights have been discursively constructed too (ebd.).

Die CDA ermöglicht es Forscher\*innen demnach grundsätzlich, Diskurse qualitativ zu beurteilen. Dieses Vorgehen schließe ich jedoch für die Untersuchung des französischdidaktischen Methodendiskurses aus folgenden Gründen aus: Auch wenn Jäger und Maier prophylaktisch darauf hinweisen, dass Normen und Werte selbst als diskursiv konstruiert wahrzunehmen sind und sie daher als Analyseperspektive grundsätzlich mit einbezogen werden können, ergibt sich durch eine qualitative Bewertung diskursiver Positionen für meine Untersuchung kein Mehrwert, da diese Vorgehensweise weder meinen Forschungsfragen noch dem historischen Charakter meiner Analysekorpora entspricht.

In diesem Kontext erläutert jedoch Landwehr die für mich durchaus relevante Problematik, dass Forscher\*innen in Diskursanalysen „selbst in Diskurse verstrickt und an der



Produktion von Diskursen beteiligt sind [...]. Insofern produziert (auch) die Diskursanalyse Diskurse über Diskurse“ (Landwehr 2008: 98). Dieser Umstand betrifft auch die Verortung meiner persönlichen Diskursposition im Feld der fremdsprachendidaktischen Methodenentwicklung und kann nicht ignoriert werden. Ich stimme in diesem Zusammenhang jedoch Landwehr auch in folgender Relativierung zu, wenn er im Fall historischer Diskursanalysen den zeitlichen Abstand zum untersuchten Diskurs als Mittel der Wahrung einer „analytische[n] Distanz zum wissenschaftlichen Gegenstand“ (ebd.) beschreibt. Diese analytische respektive zeitliche Distanz erscheint mir als Mechanismus zur Sicherstellung einer zwar kritischen, jedoch nicht aktiv partizipativen Form der Diskursbetrachtung schlüssig und soll den primär deskriptiven Charakter meiner Untersuchung wahren.

Dementsprechend verwende ich lediglich eine adaptierte Ausprägung von Kritischer Diskursanalyse und kombiniere diese unter den entsprechenden Perspektiven mit den bereits dargestellten methodisch-analytischen, heuristischen, geschichtswissenschaftlichen, hermeneutischen und linguistischen Verfahrensweisen von Diskursanalyse, um zu einer ausgewogenen Darstellung des französischdidaktischen Methodendiskurses im 19. Jahrhundert zu gelangen.

## 4.2 Hermeneutik und Heuristik

Bei den im Folgenden dargestellten Ansätzen der Hermeneutik und Heuristik handelt es sich um zwei methodische Vorgehensweisen<sup>1</sup>, die das Fundament meiner methodologischen Überlegungen bilden. Diese beiden Prozesse umrahmen mein forschungsmethodisches Vorgehen im Ganzen und sind als Grundlagen der quellen- und diskursanalytischen Verfahren der vorliegenden Untersuchung anzusehen. Beide Konzepte sind im Sinne Wilhelm Diltheys als genuin geisteswissenschaftliche Ansätze anzusehen, die im Gegensatz zu naturwissenschaftlicher Forschung nicht auf ‚Erklären‘, sondern auf ‚Verstehen‘ eines Forschungsgegenstands ausgelegt sind (vgl. Ahrens 2008: 282; Volkman 2016: 233 f.).

Hermeneutik umfasst dabei „sowohl die literar.-philologische Kunstlehre der Textinterpretation als auch die philosophische Theorie der Auslegung und des Verstehens

---

<sup>1</sup> Bei Hermeneutik und Heuristik handelt es sich nicht im eigentlichen Sinne um konkrete, singuläre Methoden, wie der Begriff ‚Methode‘ in Kapitel 3.1 verstanden wird, da sie keine expliziten Verfahrensanweisungen in forschungsmethodischer Hinsicht enthalten. Vielmehr handelt es sich um eine Sammelbezeichnung heterogener methodischer Verfahrensweisen und Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand.

überhaupt“ (Ahrens 2008: 281) und gilt disziplinübergreifend als „Lehre vom Verstehen bzw. der Interpretation von Texten und Aussagen“ (Jordan 2009: 48) beziehungsweise als „Lehre der Textinterpretation oder allgemein der Deutung von Zeichensystemen“ (Lengwiler 2011: 58). Hermeneutische Verfahrensweisen können dabei unter historischer Perspektive als Prozesse der Sinnentnahme auf Basis der Auswertung schriftlicher Quellen verstanden werden, wobei man annimmt, „dass historische Akteure ihre Wahrnehmungen und Handlungen immer auch auf sprachlich vermittelte Bedeutungs- und Symbolwelten – Weltanschauungen, Ideologien oder Mentalitäten – aufbauen“ (ebd. 87).

Es geht hierbei allerdings weder um die „Suche nach den subjektiven, möglicherweise verborgenen Absichten eines Textautors“ (Keller 2007: 72) noch darum, „einem vorliegenden Aussageereignis genau eine ‚wahre‘, ‚absolute‘ bzw. ‚objektive‘ Bedeutung zuzurechnen“ (ebd.). Historische Umstände basieren dabei in ihrer Komplexität stets auf „zeittypischen Vorstellungswelten“ (Lengwiler 2011: 87) beteiligter Akteure, weswegen diachrone Untersuchungen diese Vorstellungswelten auf Basis historischer Texte zu rekonstruieren haben. Dabei gilt es im Sinne eines Gütekriteriums der Analyse als gesetzt, „dass die Texte in erster Linie aus sich selbst heraus verstanden werden“<sup>1</sup> (Ruisz 2014: 26), indem man „Argumentationslinien zusammenfasst und herausarbeitet“ (Lengwiler 2011: 58).

Bezogen auf das vorliegende Korpusanalyse-Verfahren dient der hermeneutische Blick folglich dem textgestützten Verstehen, Beurteilen, Interpretieren und Auswerten diskursiver Positionen der Schulbuchautor\*innen im französischdidaktischen Methodendiskurs, was sich mit Achim Landwehrs Beschreibung der Verflechtung von Hermeneutik und historischer Diskursanalyse deckt:

Die historische Diskursanalyse geht [...] davon aus, dass es keine Möglichkeit gibt, um ‚hinter‘ die Diskurse zu gelangen. Wirklichkeit ist ‚nie an sich‘ erfahrbare, sondern ‚immer nur für uns‘. [...] Diskurse übernehmen in einer historisch entzifferbaren Weise die Aufgabe, eben diese Wirklichkeit zur Verfügung zu stellen (Landwehr 2008: 91).

Der Kerngedanke, der Diskursanalyse und Hermeneutik in diesem Zitat verbindet, liegt demnach in der Funktionsweise von Diskursen, Wirklichkeit „in einer historischen entzifferbaren Weise“ (ebd.) verfügbar zu machen, wobei das lesende Subjekt die wirklichkeitsbezogenen, diskursiven Inhalte einer bestimmten Menge an Texten stets aufs Neue interpretiert. Somit ist historische Diskursanalyse also „immer und notwendig ein

---

<sup>1</sup> Ahrens sieht dieses Axiom in stärkster Ausprägung bei Martin Luthers Form der Bibelexegese *sola scriptura* gegeben, „demgemäß sich die Bibel selbst auslegt“ (Ahrens 2008: 281).

Prozess hermeneutischer Textauslegung“ (Keller 2007: 72) und Hermeneutik wiederum das Mittel der Wahl zur „methodischen Kontrolle von Interpretationsprozessen“ (ebd.).

Es gilt an dieser Stelle deutlich zu machen, dass hermeneutische Verfahren weder auf die Illusion absoluter Objektivität abzielen noch objektive Absolutheit in ihren Interpretationsergebnissen beanspruchen. Vielmehr charakterisiert die Hermeneutik mit Volkmanns Worten „vor allem das Bemühen, manifest-latente Sinngehalte aufzuspüren“ (Volkmann 2016: 230), womit beinahe alle hermeneutischen Verfahren notwendigerweise auf Interpretation von Daten angewiesen sind, deren Auswertung zwangsläufig zu einem gewissen Grad subjektiv ist. Zwar postuliert die Verfahrensweise der ‚objektiven Hermeneutik‘ für den Bereich der Erfahrungswissenschaften über die deskriptiv-analytische Behelfskategorie der „Sinnstrukturiertheit“ (Oevermann 2013: 71) ein Verständnis von objektivierbarem Sinn, der entziffert und rekonstruiert werden kann (vgl. Oevermann 2013: 71 f.). Dieses für die Erfahrungswissenschaften plausible Verständnis von objektiviertem Sinn deckt sich jedoch nicht mit der für historische Diskursanalysen beschriebenen Vorgehensweise der Hermeneutik, da historische Diskurse keine valide Überprüfung der Übereinstimmung zwischen einem in der Vergangenheit Gesagten und Gemeinten zulassen, weswegen stets auf Vorgänge der plausiblen Interpretation zurückgegriffen werden muss. Die Interpretation von nicht erschlossenen historischen Analysekorpora, die auf im Vorfeld formulierten Forschungsfragen aufbaut, unterliegt dabei potenziell einer kontinuierlichen Veränderbarkeit, wodurch meine Korpusanalyse nicht mehr ausschließlich hermeneutische, sondern auch heuristische Kriterien aufweist.

Die primäre Begründung für die Anwendung heuristischer Verfahren in meiner Arbeit liegt in der schlichten Tatsache begründet, dass das Auffinden unerwarteter Ergebnisse im Vorfeld diachroner Korpusanalysen weder explizit zu erwarten, aber auch nicht auszuschließen ist. Die heuristischen Komponenten in meiner Untersuchung beziehen sich daher auf eine Form der „Erkenntnisgewinnung durch systematische Entdeckung“ (Titscher u.a. 1998: 348) von im Vorfeld nur schwer zu antizipierenden diskursiven Aussagen, „wobei [diese Vorgehensweisen] allerdings (im Unterschied zu algorithmischen Verfahren) mit keiner Lösungsgarantie aufwarten“ (ebd.). Eine gewisse Offenheit für Nuancierungen oder Weiterentwicklungen interpretativer Ansätze im Sinne heuristischer Prinzipien während des Analyseprozesses birgt in der von mir praktizierten Form von Diskursanalyse folglich das Potenzial, Verstehensprozesse während des Analysevorgangs als fortlaufend veränderbar

wahrzunehmen. Jörn Rüsen und Friedrich Jaeger bezeichnen die Heuristik in diesem Zusammenhang nicht als Forschungsstrategie, sondern als Element mehrerer „Regulative der Forschung“ (Rüsen, Jaeger 1994: 104), womit sie besonders die fortlaufende Veränderbarkeit der Forschungsperspektive betonen. Dadurch ergibt sich das Bild einer Interpretation im Fluss, deren Ergebnisse einer kontinuierlichen Revisionsfähigkeit unterliegen, die wiederum von den diskursanalytisch entdeckten Aussagen abhängt. Stefan Jordan erklärt den Nutzen dieser Vorgehensweise wie folgt:

Quellensuche und Präzisierung der Fragestellung bedingen sich dabei gegenseitig: Indem der Historiker immer mehr Quellen einsieht, kann er immer deutlicher formulieren, worin der Reiz seines Themas liegt; und indem er dies weiß, kann er genauer bestimmen, welche weiteren Quellen für ihn von Nutzen sein können (Jordan 2009: 48).

Da Korpusanalysen grundsätzlich als fortlaufende Prozesse anzusehen sind, kann es also potenziell zu einer synergetischen Wechselwirkung zwischen Hermeneutik und Heuristik kommen, sofern sich aufgrund heuristischer Funde Auswirkungen auf die hermeneutischen Fragestellungen ergeben. Somit ist die hier zur Anwendung kommende Ausprägung historischer Diskursanalyse zwar vor allem hermeneutisch beziehungsweise korpusbasiert zu denken, jedoch wird sie von heuristischen respektive korpusgenerierten Prinzipien methodologisch flankiert, um ein möglichst vollständiges Bild der historisch-diskursiven Umstände wiedergeben zu können.

### 4.3 Quellenanalyse

In den Geschichtswissenschaften – und damit in methodologischer Konsequenz auch in der historischen Fremdsprachendidaktik-Forschung – gilt die Quellenanalyse als Mittel der Wahl zur Gewinnung von neuen Erkenntnissen (vgl. Ruisz u.a. 2016: 220; Rüsen, Jaeger 1994: 108). Diese Methode, die sich gleichermaßen auf eine einzelne Quelle, wie auch auf korpusbasierte oder korpusgenerierte Quellensituationen der vorliegenden Untersuchung anwenden lässt, besteht dabei zumeist aus den beiden Teilschritten ‚Quellenkritik‘ und ‚Quelleninterpretation‘. Zur Durchführung einer Quellenanalyse liegt nach Lengwiler „kein allgemein gültiges Standardverfahren“ (Lengwiler 2011: 98) oder keine generalisierbare Vorgehensweise vor, die schablonenhaft auf unterschiedliche Quellenfunde angewendet werden könnte. Für die vorliegende Untersuchung folge ich in weiten Teilen den Empfehlungen zur Analyse historischer Quellen in der Fremdsprachendidaktik von Dorottya

Ruisz, Elisabeth Kolb und Friederike Klippel (vgl. Ruisz u.a. 2016) und ergänze diese an geeigneter Stelle mit methodischen Konzepten aus den Geschichtswissenschaften sowie deren Hilfswissenschaften.

Ruisz, Kolb und Klippel verweisen als methodischen Überbau primär auf Droysens historische Methode des Dreischritts von Heuristik, Kritik und Interpretation<sup>1</sup>, sehen aber grundsätzlich sowohl hermeneutische als auch empirisch-analytische Verfahrensweisen, wie beispielsweise die Diskursanalyse, als gleichermaßen legitimierbar – je nach Form der historischen Fragestellung:

Dass dieser hermeneutische Ansatz jedoch die Forschungsstrategie der ‚Analytik‘ nicht ausschließt, ist eindeutig. Bei der Analyse von Diskursen konzentriert man sich auf die sprachlichen Äußerungen historischer Personen und Institutionen, die in einem jeweiligen Kontext eingebunden sind (Ruisz u.a. 2016: 226).

Die Beantwortung meiner Forschungsfragen zum französischdidaktischen Methodendiskurs ist unter quellenanalytischer Perspektive gleichermaßen hermeneutisch und interpretativ-analytisch geprägt, da die vorliegenden Quellen, parallel zu ihrer heuristisch-hermeneutischen Betrachtung, über den Weg der Diskursanalyse auswertbare Ergebnisse zu den Forschungsfragen generieren können. Der Gehalt der zutage geförderten Ergebnisse ist aus sich selbst heraus jedoch nicht aussagekräftig, sondern bedarf einer Einordnung in größere Zusammenhänge<sup>2</sup>, worauf auch Gunilla Budde metaphorisch hinweist: „Viele Quellen schillern, das merken wir bald, sind in ihrer Aussage nicht eindeutig. Und sie sprechen nicht für sich. Erst unsere Fragen brechen ihr Schweigen“ (Budde 2008: 54). Ähnlich äußert sich auch Martin Lengwiler, wenn er insbesondere auf die Interdependenz zwischen Hermeneutik und Analytik verweist:

Das Bild der ‚Quelle‘ führt in diesem Punkt in die Irre. Historische Quellen sprudeln nicht von alleine [...]. Man muss schon die richtigen Fragen an sie richten. Diese aber lassen sich nicht aus den

---

<sup>1</sup> Auch Lengwiler geht ausführlich auf Droysens Entwurf einer dreiteiligen Quellenanalyse ein, die hier nicht in ihrem ganzen Umfang dargestellt werden kann, zumal sich Droysens Methode, trotz ihrer terminologischen Kontinuität seit dem 19. Jahrhundert, inhaltlich doch weiterentwickelt hat und in der vorliegenden Untersuchung nicht in ihrer historischen Reinform zur Anwendung kommt (vgl. Lengwiler 2011: 82–93).

<sup>2</sup> Zur Notwendigkeit einer kritisch durchzuführenden Einordnung jeglicher Art von quellenanalytischen Ergebnissen äußert sich Peter Hüttenberger wie folgt: „Ferner ist zu bedenken, daß Quellen gewöhnlich Informationen mit transportieren, die nicht unmittelbar in der Absicht ihres Autors liegen. Jede sprachliche Form in einem Handlungszusammenhang ist von einem Feld von Konnotationen umgeben. Diese Informationen sind weder willkürlich noch unwillkürlich, sondern gehören zum bewußten oder unbewußten Handeln. Gerade diese Informationen sind geeignet, vom Historiker gleichsam ‚gegen den Strich‘ gelesen zu werden“ (Hüttenberger 1992: 259).

Quellen alleine ableiten, sondern beruhen auf abstrakten, generalisierenden Hypothesen und Modellen (Lengwiler 2011: 93).

Der hier beschriebene Zusammenhang zwischen ‚Quelle‘ und ‚Frage‘ lässt sich auf das Verhältnis der Entwicklung meiner Fragestellungen aus dem spezifischen Quellenkonvolut der vorliegenden Vorworte und meinem fragenden Blick auf dasselbe Quellenkorpus anwenden. Hierbei handelt es sich präzise um das Abhängigkeitsverhältnis von Fragestellung und Datenanalyse, das sich in der Methode der Quellenanalyse durch die Begriffskonzepte ‚deduktive Verfahrensweise‘ und ‚induktive Verfahrensweise‘ charakterisieren lässt.

Eine induktive Vorgehensweise liegt in historischer Forschung vor, wenn unbearbeitete Quellenbestände das heuristische Auffinden erkenntnisreicher Informationen nahelegen (vgl. Lengwiler 2011: 90 f.), wohingegen eine deduktive Verfahrensweise „zuerst die abstrakte Fragestellung definiert und in einem zweiten Schritt die Empirie untersucht“ (Lengwiler 2011: 91). Für die vorliegende Quellensituation ergeben sich aufgrund des beschriebenen hermeneutischen und auch heuristischen Charakters des Quellenkorpus zwangsläufig sowohl induktive als auch deduktive Prozesse, da gleichermaßen meine hermeneutische Fragestellung als auch die Quellenanalyse und Diskursanalyse „parallel in gegenseitigem Dialog entwickelt und präzisiert werden“ (ebd.). Damit erweist sich mein Quellenkorpus als geeignet, um „gemäß der klassischen historischen Methode“ (Ruisz u.a. 2016: 220) die entsprechenden quellenanalytischen Prozesse der Quellenkritik und Quelleninterpretation durchzuführen.

#### 4.3.1 Kritik historischer Quellen

Die Kritik historischer Quellen gilt in den Geschichtswissenschaften als „die‘ historische Methode schlechthin. Mit keiner anderen Methode ist das Selbstverständnis der Geschichtswissenschaften so eng verknüpft“ (Lengwiler 2011: 76). Die Zielsetzung jeglicher quellenkritischer Verfahren ist dabei stets, die Umstände und Voraussetzungen zu beurteilen, die den Erkenntniswert von Quellen direkt und indirekt beeinflussen, um eine fundierte Charakterisierung des Materials sicherzustellen (vgl. von Brandt 2007: 51).

Zu diesem Zweck empfiehlt Gunilla Budde ein Vorgehen, das auf mehreren W-Fragen beruht, die im Folgenden in ihrer im Original listenförmigen Aufzählung dargestellt sind:

Wer hat die Quelle verfasst?  
Wann entstand die Quelle?  
Wo wurde die Quelle erstellt?  
Welche Art von Quelle ist es?  
Wen hat die Quelle als Adressaten im Visier?  
Wie ist die Quelle überliefert?  
Warum wurde sie erstellt?  
Wovon kündigt die Quelle, wovon schweigt sie? (Budde 2008: 67).

Diese Fragestellungen sind als adaptierbar für eine Vielzahl an Quellenbefunden anzusehen und können teilweise als Leitfragen meiner Korpusbeschreibung dienen, auch wenn gegebenenfalls eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Fragen in Abhängigkeit des Fokus auf meine jeweils zu beantwortende diskursanalytische Forschungsfrage erfolgen muss<sup>1</sup>. Die genannten W-Fragen sind dabei zwei grundlegenden Operationen der Quellenkritik zuzuordnen, die im terminologischen Konsens der klassischen Geschichtswissenschaften als ‚äußere Quellenkritik‘ und ‚innere Quellenkritik‘ klassifiziert und hier jeweils kurz beschrieben werden – ausgehend von einer Definition der äußeren Quellenkritik durch Lengwiler:

Die äußere Quellenkritik prüft die Echtheit und Vollständigkeit der Quelle, klärt Indizien für inhaltliche Fälschungen, falsche Autorenangaben und Überlieferungsvarianten ab und erhellt den Entstehungskontext der Quelle und deren Überlieferungsgeschichte (Lengwiler 2011: 98 f.).

Auch Ruisz, Kolb und Klippel betonen insbesondere die „Umstände der Quellenentstehung und Quellenüberlieferung“ (Ruisz u.a. 2016: 221) in diesem ersten Schritt der Quellenkritik und legen den Fokus vor allem auf die Überprüfung der „Echtheit und Vollständigkeit der Quellen“ (ebd.). Nach Rüsen und Jaeger wird in diesem Stadium der Quellenkritik auch thematisiert, „ob es sich bei einem vorliegenden Befund überhaupt um eine Quelle handelt oder nicht. Die traditionelle Bezeichnung ‚Kritik der Echtheit‘ sagt, worum es geht“ (Rüsen, Jaeger 1994: 108). Dieser Aspekt der Quellenkritik erweist sich für eine Vielzahl an historischen Quellenbefunden als relevant, insbesondere wenn entsprechende W-Fragen der äußeren Quellenkritik nicht eindeutig beantwortet werden können<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Beispielsweise ist die Frage nach der Zielgruppe eines Vorworts in einem Schulbuch für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert unterschiedlich stark zu berücksichtigen, je nachdem, ob sich die Autor\*innen auf die diskursiv agierende Gruppe weiterer Schulbuchautor\*innen beziehen oder ob direkt die Zielgruppe der Schüler\*innen angesprochen wird. Die Klärung dieser Frage kann für den erstgenannten Fall erhebliche Konsequenzen bei der Einstufung der Relevanz einer solchen Quelle für den Methodendiskurs aufweisen oder für den zweiten Fall die besagte Quelle als irrelevant einordnen.

<sup>2</sup> Zur Sicherstellung von Qualitätskriterien der weiteren Quellenanalyse muss daher auch das in Printversion vorliegende Korpus an Vorworten in historischen Französischschulbüchern einer äußeren Kritik unterzogen

Zum Bereich der inneren Quellenkritik, die klassischerweise als „Kern der Quellenanalyse“ (Lengwiler 2011: 99) angesehen wird, werden insbesondere die Beurteilung des Quelleninhalts und Informationsqualität gezählt (vgl. Rösen, Jaeger 1994: 108 ff.), die sich in der historischen Fremdsprachendidaktik vor allem in den Untersuchungskonzepten der „Zeitnähe, Ergiebigkeit und Aussagekraft im Hinblick auf die Forschungsfragen“ (Ruisz u.a. 2016: 221) manifestieren:

Für das Kriterium der Zeitnähe ist zu berücksichtigen, dass bestimmte Quellengattungen, wie etwa Lehrpläne, eine lange Entstehungszeit besitzen und daher auch durchaus selbst dann Relevanz besitzen können, wenn sie außerhalb des eigentlichen Untersuchungszeitraums veröffentlicht wurden. [...] Das Kriterium der Ergiebigkeit ist relevant, da oft nicht alle existierenden bildungsgeschichtlichen Quellen des Untersuchungszeitraumes gesichtet werden können und daher eine sinnvolle Auswahl getroffen werden muss. [...] Das Kriterium der Aussagekraft ist mehr oder weniger erfüllt, je nachdem, in welchem Ausmaß eine einzelne Quelle zu Antworten im Hinblick auf die Forschungsfragen führt (ebd.).

Diese Ausführungen können aus den folgenden Gründen auch auf die Quellensituation der Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht des 19. Jahrhunderts angewendet werden: Auch die vorliegenden Schulbücher umfassen teilweise einen langen Entstehungszeitraum oder beeinflussen durch eine teilweise hohe Auflagenzahl einen besonders langen Wirkungszeitraum innerhalb des Methodendiskurses. Gleichzeitig können sie im Hinblick auf die erwähnte Ergiebigkeit notwendigerweise nur einen Ausschnitt aller bildungspolitisch relevanten Dokumente im Untersuchungszeitraum abbilden. Von besonderer Reichweite für die Durchführung jeglicher Form der historischen Diskursanalyse ist jedoch die von Ruisz, Kolb und Klippel beschriebene Aussagekraft einzelner Quellen (vgl. Ruisz u.a. 2016: 221), die sich in Abhängigkeit der Anzahl an untersuchten Exemplaren innerhalb eines Korpus verändert. Je mehr diskursrelevante Quellen innerhalb eines Korpus untersucht werden können, desto höher ist folglich die Wahrscheinlichkeit einer validen Aussagekraft zu den gestellten diskursanalytischen Forschungsfragen. Der Aspekt der Aussagekraft korreliert dabei auch mit dem diskursrelevanten Begriff der ‚Ideologie‘, der sich unter anderem in diskursthematischen Gruppenzugehörigkeiten äußern kann:

---

werden, um den Aspekt der Echtheit zweifelsfrei ersichtlich zu machen. Diese Forderung entspricht auch den Empfehlungen von Ruisz, Kolb und Klippel, die sich hierzu wie folgt äußern: „In diesem Zusammenhang ist wichtig, in welchem Publikationsorgan (bei gedruckten Quellen) ein Text erschienen ist und wer der Verfasser ist. Zudem wird man sich genau ansehen, um welche Art von Quelle es sich handelt: offizielle Dokumente, wissenschaftliche oder journalistische Texte, (auto)biographische Texte oder persönliche Dokumente (z.B. Tagebuch, Korrespondenz), Lehrmaterialien und Lehrerhandreichungen, Rezensionen, Schülerarbeiten, etc., da die Zuverlässigkeit je nach Quellenart sehr variieren kann“ (Ruisz u.a. 2016: 221).



Zur inneren Quellenkritik gehört auch, dass die dem Geschriebenen zugrundeliegenden Ideologien zu beachten sind. Beispielsweise ist bei Zeitschriften zu bedenken, dass sie oftmals bestimmte sprachen- oder bildungspolitische Positionen vertraten, wie etwa im späten 19. Jahrhundert im Falle der beiden Zeitschriften *Die Neueren Sprachen* (pro Neusprachenreform) und *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* (contra Neusprachenreform), so dass man diese Ausrichtungen bei der Quellenkritik im Auge behalten muss (Ruisz u.a. 2016: 221).

Die hier für historische fremdsprachendidaktische Zeitschriften beschriebene ideologische Lagerbildung im diskursiven Umfeld des Methodendiskurses gilt bereits als gesichert, was in jenem Fall entsprechende „Ausrichtungen bei der Quellenkritik“ (ebd.) rechtfertigt. Eine solche Zuordnung methodendiskursiver Positionen zu einzelnen Schulbuchautor\*innen wird als Ergebnis der vorliegenden Methodendiskursanalyse entwickelt, wofür die bereits beschriebene Methode der Diskursanalyse mit weiteren quellenkritischen Elementen vereint wird, die „für die moderne historische Forschung charakteristisch“ (Rüsen, Jaeger 1994: 109) sind.

Dabei handelt es sich um einen dritten Schritt der Quellenkritik, der verschiedene Ausprägungsformen umfassen kann und im Fall der vorliegenden historischen Methodendiskursanalyse auf die „Konstitution höher aggregierter Tatsachen“ (ebd.) abzielt:

Es handelt sich um Tatsachen höherer Ordnung, die in analytischen Forschungsverfahren (vor allem durch quantifizierende Methoden) ermittelt werden können, etwa [...] mentale Faktoren einer politischen Kultur und ähnliches (ebd.).

Als Tatsachen<sup>1</sup> höherer Ordnung sind für die vorliegende Untersuchung beispielsweise diskursive Positionen und Verflechtungen zu verstehen, die während des diskursanalytischen Vergleichs der Vorworte sichtbar werden und einen diskursiven Aussagencharakter besitzen können. Diese analytische Vorgehensweise eines dritten Ansatzes der Quellenkritik wird auch von Lengwiler empfohlen, um „Quellenaussagen als Bestandteil allgemeiner Bedeutungssysteme“ (Lengwiler 2011: 88) zu erfassen und darzustellen. Lengwiler sieht damit die Methode der Diskursanalyse als einen Teilschritt der inneren Quellenkritik, der eine Quelle „als Teil eines umfassenderen sprachlichen oder diskursiven Bedeutungssystems

---

<sup>1</sup> Der hier von Rüsen und Jaeger verwendete Begriff der „Tatsachen“ (Rüsen, Jaeger 1994: 109) wird von den genannten Autoren relativiert: „Es ist nicht immer (und je weiter die Tatsachen zeitlich zurückliegen, immer weniger) der Fall, daß die Quellenkritik reine Tatsächlichkeiten erbringt, daß etwas genau dort, genau dann, genau so und genau deshalb erfolgt ist“ (ebd.: 110).

[interpretiert] und dabei etwa auf diskursanalytische Ansätze“ (Lengwiler 2011: 99) zurückgreift:

Eine solche sprach- oder diskurstheoretische Perspektive fragt beispielsweise nach den Schlüsselbegriffen der Quelle und deren Bedeutung, nach Metaphern, inhaltlichen Polarisierungen, [...] gegebenenfalls nach Objektivierungsstrategien eines Textes (wie etwa quantifizierende Elemente einer Argumentation) und insgesamt nach dem narrativen Bedeutungssystem, in dessen Kontext eine Quellenaussage situiert ist (ebd.: 99 f.).

Hier werden zudem weitere Prozesse angedeutet, die sich auf den gesamten Prozess der Quellen- und Diskursanalyse beziehen, wie beispielsweise der Vorgang der Erhebung und der Verwaltung von Daten beziehungsweise „Schlüsselbegriffen der Quelle“ (ebd.: 99) mittels qualitativer Datenanalyse-Programme wie MAXQDA (vgl. Kapitel 4.4.2) sowie die Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse und deren Einordnung in ein „narrative[s] Bedeutungssystem“ (ebd.: 100). Die verwendeten Methoden der Diskursanalyse, Hermeneutik, Heuristik, Quellenkritik und Quelleninterpretation sind folglich nicht immer im Sinne einzelner Arbeitsschritte als trennbar wahrzunehmen, sondern gehen ineinander über, ergänzen sich gegenseitig und bedingen einander, was auch Ruisz, Kolb und Klippel in ähnlicher Form darstellen:

Des Weiteren wird quellenkritisch vorgegangen, wenn das in den Quellen Geäußerte mit bereits vorhandenen Erkenntnissen zum Untersuchungszeitraum und mit anderen Informationsquellen verglichen wird, um die Zuverlässigkeit eines Verfassers zu beurteilen oder seine Motive zur Darstellung aus einer bestimmten Perspektive aufzudecken. Außerdem können allein auf der Basis derartiger Vergleiche Angaben dazu gemacht werden, ob die Behauptungen und Argumentation des jeweiligen Autors für die Zeit und den gegebenen Kontext repräsentativ oder eher eine Randerscheinung sind. Insofern wird deutlich, dass die Quellen nicht für sich selbst sprechen, sondern im Kontext der Zeit und auf dem Hintergrund des bereits vorhandenen historischen Wissens analysiert werden müssen (Ruisz u.a. 2016: 221).

Insbesondere ihr Verweis auf die Notwendigkeit der Analyse von Quellen „im Kontext der Zeit und auf dem Hintergrund des bereits vorhandenen historischen Wissens“ (ebd.) rückt den Vorgang der Interpretation historischer Quellen als einen zweiten elementaren Schritt der Quellenanalyse ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Auf diesen Prozess, der „auf der Vor-Arbeit der Quellenkritik“ (Rüsen, Jaeger 1994: 111) beruht, wird im Folgenden eingegangen.

### 4.3.2 Interpretation historischer Quellen

Der Forschungsprozess der Interpretation historischer Quellen baut grundsätzlich auf den Ergebnissen der äußeren und inneren Quellenkritik auf und „sitiert die historischen Ereignisse, wie sie sich in den Quellen darbieten, im breiteren historischen Kontext“ (Lengwiler 2011: 85). Dabei werden „historische Zusammenhänge theoretisiert und quellenkritisch ermittelte Tatsachen historisiert“ (Rüsen, Jaeger 1994: 112). Für die vorliegende Untersuchung wird dabei ein Vorgehen gewählt, das klassische Elemente der geschichtswissenschaftlichen „kontextuelle[n] Interpretation“ (Volkman 2016: 232) mit „textimmanente[n] Verfahren der Interpretation“ (Ruisz u.a. 2016: 224) im Sinne der in Kapitel 4.1 beschriebenen diskursanalytischen Methodik umfasst. Nach Laurenz Volkman's Definition von kontextueller Interpretation ist dabei

der zu interpretierende Text in seiner Einbettung in andere Kontexte zu verstehen, als Teil eines soziokulturellen Diskurses, der weit über Texte, Gegenstände usw. hinausgeht und vor allem Wertvorstellungen, Ideologien und Normen beinhaltet, die der jeweils zu deutende Text verhandelt (Volkman 2016: 232).

Der hier formulierte Gedanke der Einbettung in andere Kontexte findet sich in ähnlicher Weise bei Achim Landwehr, der empfiehlt, „vier Ebenen innerhalb der Kontextanalyse zu unterscheiden: den situativen, medialen, institutionellen und historischen Kontext“ (Landwehr 2008: 107). Von diesen vier Ebenen werden von mir für das Verständnis des historischen Methodendiskurses und seines Kontextes insbesondere der mediale, institutionelle und historische Kontext adaptiert<sup>1</sup>. Diese fließen zu geeigneter Stelle im Interpretationsprozess in die Betrachtung des Methodendiskurses mit ein und werden hier kurz skizziert. So fragt der mediale Kontext nach der „Medienform, in der sich das untersuchte Material präsentiert“ (ebd.). Diese Frage folgt der Annahme, dass „Medien [...] nicht nur formale und informierende Vermittlungsträger, sondern konstruierende und aktionale Gegenstandsbereiche“ (ebd.) sind, die im Fall der Vorworte meines Korpus eine bestimmte Reichweite besitzen, die sich von anderen Medienformen spezifisch unterscheidet und somit von kontextueller Relevanz ist.

---

<sup>1</sup> Der situative Kontext erweist sich für meine Untersuchung als nicht produktiv, da er sich mit Konstellationen beschäftigt, die für meine Forschungsfragen nicht relevant erscheinen: „Der ‚situative Kontext‘ beinhaltet vor allem die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort was tut. [...] Die Lokalität der Situation ist ebenfalls nicht zu vernachlässigen“ (Landwehr 2008: 107).

Der institutionelle Kontext beschäftigt sich nach Landwehr mit dem „Rahmen politischer oder sozialer Institutionen“ (Landwehr 2008: 107) und setzt „deren Aufbau und Funktionsweise“ (ebd.) in Relation zu den untersuchten Quellen. Für meine Untersuchung sind daher insbesondere die bildungspolitischen und schulsystemischen Rahmenbedingungen von Bedeutung, in deren Umfeld die analysierten Vorworte der Schulbücher entstanden sind.

Im historischen Kontext wird der Blick auf die „politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation“ (ebd.: 108) gerichtet. Diese Kategorie erscheint beispielsweise in soziopolitischen Diskursanalysen als besonders relevant und berücksichtigt im Fall meines Quellenkontextes vor allem zeitgenössische außen- und innenpolitische Ereignisse, bei denen eine mögliche Auswirkung auf historische schulpolitische Entwicklungen anzunehmen ist. Landwehr weist darauf hin, dass hierbei „kein universalgeschichtlicher Überblick gegeben werden“ (ebd.) soll, sondern vielmehr „die jeweils erforderlichen Verbindungen zu parallelen Entwicklungen, Zuständen, Ereignissen und Prozessen“ (ebd.) hergestellt werden müssen. Dadurch soll einerseits weitgehend ausgeschlossen werden, „in Fallen der Textimmanenz zu tappen“<sup>1</sup> (ebd.) und andererseits der Fokus auf die „Kausalitäten zwischen den geschichtlichen Ereignissen und Handlungen der Diskursteilnehmer“ (Ruisz u.a. 2016: 226) gelegt werden. Zum Verhältnis dieses bei Ruisz, Kolb und Klippel ausgeführten Aspekts der Kausalität von Kontext und Diskurs äußert sich Landwehr wie folgt:

[Es gilt] eine wie auch immer geartete Hierarchie zwischen Text und Material auf der einen Seite und Kontext auf der anderen Seite zu vermeiden, denn es geht der historischen Diskursanalyse unter anderem darum, die Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen zu eruieren (Landwehr 2008: 105).

Hierbei stellt Landwehr eine relevante Diskrepanz zwischen historischer Diskursanalyse und „ansonsten gängige[n] Vorgehensweisen in den Geschichtswissenschaften“ (ebd.) fest, die rein „über die Analyse historischen Materials Rückschlüsse über die historische Situation zu erlangen versuchen“ (ebd.). Historische Diskursanalyse und historischer Kontext befinden sich in diesem Sinne in einem gegenseitigen Bedingungsgefüge, dessen Wechselwirkung nicht ignoriert werden darf:

---

<sup>1</sup> Hiermit ist die Gefahr gemeint, im Verlauf einer Quelleninterpretation zu Untersuchungsergebnissen zu gelangen, die nur unter Ausschluss des historischen Kontextes schlüssig erscheinen, unter dessen Einbezug jedoch nicht mehr nachvollziehbar sind. Textimmanente Verfahren sind jedoch grundsätzlich von zentraler Bedeutung für die Interpretation historischer Quellen, sofern sie unter „Beachtung des Kontexts“ (Ruisz u.a. 2016: 224) erfolgen und damit intersubjektiv nachvollziehbar bleiben (vgl. Ruisz u.a. 2016: 224 ff.).

Für die Diskursanalyse ist nicht nur die Untersuchung von Texten, Textstellen und Wörtern relevant, sondern darüber hinaus der weitere Zusammenhang, in welchem diese entstanden sind (Ruisz u.a. 2016: 223).

Die Berücksichtigung der beiden Komponenten ‚historischer Text‘ und ‚historischer Kontext‘ prägt folglich alle Prozesse der Interpretation von Untersuchungsergebnissen, kann jedoch eine Beeinflussung der Interpretation durch heutige Auffassungen von semantischen Begrifflichkeiten nicht gänzlich ausschließen. So weisen Ruisz, Kolb und Klippel einschränkend zur Interdependenz von historischer Diskursanalyse und historischem Kontext darauf hin,

dass eine Distanzierung von der Gegenwart und ein Eintauchen in den historischen Kontext nicht perfekt gelingen kann, da sowohl die Forschungsfragen als auch das individuelle Vorwissen der Forscher und der Forschungsstand fest in der aktuellen Gegenwart verankert sind (ebd.).

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, schließe ich mich, so weit möglich, den folgenden etablierten Empfehlungen aus der historischen Didaktikforschung an: Aus dieser Perspektive erscheint es notwendig, „die in den Quellentexten verwendeten Begriffe [...] aus ihrer Zeit heraus“ (Ruisz u.a. 2016: 224) zu interpretieren, „historische Begriffe, die heute nicht mehr gebräuchlich sind und für die es kein Äquivalent gibt, erläuternd zu übernehmen“ (Klippel 1994: 29) und einen möglichst hohen Grad an „Klarheit der sprachlichen Präsentation der Quellenanalyse“ (ebd.) sicherzustellen.

Dabei ist mir im Prozess meiner aussagenbezogenen und textanalytischen Datengewinnung vor allem Landwehrs Struktur der Zweiteilung der Untersuchungsschritte in Makrostruktur und Mikrostruktur (vgl. Landwehr 2008: 112–126) dienlich, um die Vorworte des Analysekorpus in codierbarer<sup>1</sup> Form nach einerseits überblicksartig inhaltlichen und strukturellen Merkmalen, sowie andererseits nach argumentativen, rhetorischen und stilistischen Kriterien (vgl. Kolb 2013: 47 ff.; Ruisz u.a. 2016: 225 f.) aufzubereiten, wodurch sie diskursiv erschließbar und interpretierbar werden.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird die ursprünglich aus dem englischen Sprachraum stammende Schreibweise ‚Code‘ verwendet. Ebenso werden entsprechende sprachliche Derivate mit <C> oder <c> geschrieben. Diese Schreibung hat sich gegenüber der vom Duden nur noch als Alternative angeführten Schreibweise ‚Kode‘ etabliert (vgl. Dudenredaktion o.J.a).

#### 4.4 Korpusanalytische Vorgehensweise

Die Vorworte in Schulbüchern für den Französischunterricht des 19. Jahrhunderts bilden als Korpus einen Ausschnitt des fremdsprachendidaktischen Methodendiskurses ihrer Zeit. Die aus der Korpuslinguistik stammende Definition von ‚Korpora‘ bezieht sich dabei auf „für einen bestimmten Zweck zusammengestellte (elektronische) Textsammlungen“ (Lüdeling, Walter 2010: 315), die unter Einbezug ihrer „Kontextfaktoren systematisch ausgewertet werden können“ (ebd.). Dabei gilt allgemein die Unterscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Korpusanalysen als gesetzt, wobei sich diese beiden Schwerpunktsetzungen nicht generell ausschließen, sondern vielmehr auch ineinandergreifen können (vgl. Meißner u.a. 2016: 309). Um das vorliegende Analysekorpus der Vorworte im Sinne der beschriebenen quellenanalytischen und diskursanalytischen Verfahren in interpretierbarer Form aufzubereiten, greife ich sowohl auf Elemente der qualitativen und quantitativen Korpusanalyse zurück, die mittels textbasierter Codierungsprozesse eine systematische Ermittlung und Aufbereitung diskursiver Aussagen ermöglichen.

Dabei zielen meine qualitativ ausgerichteten Ansätze darauf ab, „die Komplexität sprachlicher Phänomene zu erforschen, Regelmäßigkeiten und Muster im Sprachgebrauch zu erkennen [und] diese mit anderen Daten zu vergleichen“ (Meißner u.a. 2016: 312). Zudem verfolgt meine Korpusanalyse in quantitativer Hinsicht die Zielsetzung, diskursrelevante Items und Äußerungen „in suchbarer und auszählbarer Form zu operationalisieren und dabei theoretische Konzepte in empirische Häufigkeiten zu übersetzen“ (Meißner u.a. 2016: 309).

Die Kombination aus qualitativen und quantitativen Elementen liegt dabei in den bereits beschriebenen Eigenschaften von Diskursen begründet, deren diskursive Strukturen sowohl durch qualitativ wie auch durch quantitativ bestimmbare Sprachdaten geprägt werden können. Zum Zweck einer möglichst umfassenden Darstellung kombiniere ich in meiner Vorgehensweise insbesondere Achim Landwehrs makroanalytische und mikroanalytische Schritte der Text- und Diskursanalyse (vgl. Landwehr 2008: 112–126) mit einem kategorienbasierten Codierungssystem zur Ermittlung diskursiver Aussagen, wobei die Codierung der Vorworte in digitalisierter Form (vgl. Meißner u.a. 2016: 308) durch das Programm MAXQDA (vgl. Verbi 2022) erfolgt.

#### 4.4.1 Textbasierte Codierungsprozesse

Die Anwendung diskursanalytischer Werkzeuge ist in der Diskursforschung durch „keine einheitliche Methode zur Analyse diskursiver Prozesse“ (Schwab-Trapp 2003: 38) reglementiert und bleibt „in einem Großteil der Literatur eher unpräzise und implizit“ (Flick 2007: 431). In grundlegenden Zügen empfiehlt sich jedoch die praktisch-methodische Orientierung „an etablierten und zumeist qualitativen Verfahren der Textanalyse“<sup>1</sup> (Schwab-Trapp 2003: 38). Ein solches qualitatives Verfahren, das durch quantitative Elemente gestützt und ergänzt wird, bildet den Kern der Korpusanalyse in meinem Untersuchungsprozess, in dessen Verlauf die einzelnen Quellentexte meines historischen Korpus in zwei elementaren Ebenen auf ihre Bedeutungsstrukturen hin analysiert werden. Diese beiden Ebenen entsprechen weitgehend Landwehrs Konzepten von ‚Makrostruktur‘ und ‚Mikrostruktur‘ (vgl. Landwehr 2008: 112–126) und weisen stellenweise inhaltliche Ähnlichkeiten zu Teun A. van Dijks Terminologie von „Makrostrukturen von Texten“ auf<sup>2</sup> (Van Dijk 1980: 41). Im Verlauf dieses Analyseprozesses werden die gewonnenen textuellen Bedeutungsstrukturen zu diskursiven Aussagen verdichtet und in einem höheren diskursiven Zusammenhang miteinander in Relation gesetzt. Der Prozess der Auswertung der generierten Aussagen löst sich schließlich in seiner Ausrichtung von der Ebene der Betrachtung einzelner Vorworte, um ein Gesamtbild der prädominanten diskursiven Strömungen innerhalb des Korpus zu ermöglichen.

Um diese Form der diskursanalytischen Betrachtung auf Basis diskursiver Aussagen zu ermöglichen, verwende ich eine Form der textuellen Codierung diskursrelevanter Passagen in den Vorworten. Diese Vorgehensweise lehnt sich terminologisch an die Methode des Codierens nach Anselm Strauss (vgl. Strauss 1998: 90–115) sowie in Grundzügen an das Codieren nach Uwe Flick an (vgl. Flick 1996: 160–165) und enthält eine besondere Bezugnahme auf Flicks Zweischritt der „Kodierung des Materials, das für die Fragestellung relevant ist [...] bevor sich die Analyse des Materials anschließt“ (Flick 2007: 429). Die detaillierten Codierungsprozesse nach Flick eignen sich nur mit Einschränkung zur Analyse

---

<sup>1</sup> Schwab-Trapp beschreibt hier diskursanalytische Verfahren als Teil einer „Kontextanalyse, weil Diskursbeiträge zum einen Bestandteil diskursiver Auseinandersetzungen sind und sich mehr oder weniger direkt auf andere Diskursbeiträge beziehen, die ebenfalls Bestandteil dieser Auseinandersetzungen sind“ (Schwab-Trapp 2003: 38).

<sup>2</sup> Im Gegenzug zu Achim Landwehr verwirft Teun A. van Dijk den Begriff ‚Mikrostruktur‘ und verfolgt eine stark linguistisch geprägte Auffassung von Textanalyse, die sich zur historischen Diskursanalyse nur bedingt eignet, da sie den Fokus stark auf Aspekte der Pragmatik und Sprechakte legt (vgl. Van Dijk 1980: 128–160).

historischer Diskurse, da das zu untersuchende historische Textmaterial im Vergleich zu empirischen Forschungsdaten aus den Sozialwissenschaften genuin andere Eigenschaften aufweist, die ein offenes, axiales und selektives Codieren (vgl. Flick 2007: 386–409) als nicht zielführend erscheinen lassen. Codierungsprozesse als solche sind daher in ihren Grundzügen für meine Korpusanalyse von zentraler Bedeutung, jedoch müssen sie für die historisch-hermeneutische Ausrichtung meiner Untersuchung und die damit einhergehende induktive und deduktive Entwicklung von Codes<sup>1</sup> adaptiert werden.

Gegenstand meiner textbasierten Codierungsprozesse sind in diesem Sinne alle Formen von sprachlichen Äußerungen der Schulbuchautor\*innen, die eine Zugehörigkeit zu diskursiven Positionen indizieren und somit eine Relevanz für den Methodendiskurs aufweisen. Die Entwicklung des Codierungssystems basiert auf den beschriebenen Kriterien diskursanalytischer Ansätze (vgl. Kapitel 4.1) sowie induktiver und deduktiver Verfahren der Quellenanalyse (vgl. Kapitel 4.3) und entspricht damit den Anforderungen des quellenkritischen und quelleninterpretativen Umgangs mit historischem Textmaterial. Die während dieses Codierungsprozesses entwickelten Codes und die ihnen zugeordneten Code-Segmente (vgl. Verbi 2022: 172) folgen weitestgehend der textbasierten makroanalytischen und mikroanalytischen historischen Diskursanalyse nach Landwehr, die hier im Überblick skizziert wird.

Unter ‚Makrostruktur‘ sind grundsätzlich die „narrativen Muster der Einzeltexte [...], die den Text auf der Bedeutungsebene überhaupt erst zum Text machen“ (Landwehr 2008: 113), zu verstehen. Damit sind im Detail makrostrukturell-qualitative Kategorien gemeint, die die Entwicklung von diskursiven Aussagen auf einer globalen Ebene unterstützen, wie das Thema<sup>2</sup>, die Textur, die gestalterische Erscheinungsform des Textes, die Selbstbeschreibung

---

<sup>1</sup> Der Begriff ‚Code‘ ist für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen dieser Arbeit von zentraler Bedeutung und benötigt wegen seiner unterschiedlichen semantischen Aufladung in verschiedenen Forschungsdisziplinen eine nähere Betrachtung. Die Verwendung des Codebegriffs folgt in der vorliegenden Studie aus Kohärenzgründen den Empfehlungen des im engeren Sinne sozialwissenschaftlichen Analysetools ‚MAXQDA‘ (vgl. Verbi 2022). Ein ‚Code‘ wird in diesem primär qualitativ ausgerichteten – und in der vorliegenden Diskursanalyse auch quantitativ verwendeten – Forschungswerkzeug grundsätzlich als ‚Kategorie‘ verstanden. Codes können „entweder direkt am Material erzeugt [...] oder auf der Grundlage bestehender Theorien“ (Verbi 2022: 18) abgeleitet werden. Bei diesen beiden Möglichkeiten handelt es sich um korpusbasierte Verfahrensweisen im Sinne des in Kapitel 4.1 beschriebenen Prozesses der Diskursanalyse. Während der Codierung der 121 Vorworte des Korpus wird diesen Kategorien respektive Codes Textmaterial unterschiedlichen Umfangs thematisch zugeordnet. Diese codierten Textelemente werden im Folgenden auch als ‚codierte Segmente‘ oder ‚Code-Segmente‘ bezeichnet. Die Darstellung der generierten Codes und der entsprechend zugeordneten Code-Segmente wird in Kapitel 7 im Detail beschrieben.

<sup>2</sup> Insbesondere im Bereich der qualitativen Kategorie des ‚Themas‘ finden sich Überschneidungen mit Teun van Dijk's Begriff der Makrostrukturen von Texten. Van Dijk benennt diese semantische Kategorien, die er als



des Verfassers eines Textes (vgl. Landwehr 2008: 113) sowie die „Darstellungsprinzipien‘ [und] Vermittlungsstrategien [...], welche das Geschilderte den Rezipienten plausibel machen sollen“ (ebd.: 114). In makrostrukturell-quantitativer Hinsicht empfiehlt Landwehr zudem die Untersuchung eines Textes auf Merkmale, die einen Diskurs argumentativ zusammenhalten und wiederkehrende „Kernpunkte von Auseinandersetzungen“ (ebd.: 115) bilden. Eine makroanalytische Perspektive soll jedoch lediglich „erste Hinweise geben und dabei offen genug bleiben, um andere Aspekte, die erst in späteren Analyseschritten zutage treten, miteinbeziehen zu können“<sup>1</sup> (ebd.).

In den Bereich der ‚Mikrostruktur‘ fallen nach Landwehr Analyseparameter wie „Aspekte der Argumentation, Stilistik und Rhetorik, die sich nicht nur auf der Text-, Satz- und Wortebene [...], sondern auch auf lexikalischer und parasprachlicher Ebene“ (Landwehr 2008: 117) auswirken. Mikrostrukturelle Perspektiven auf ein Textkorpus beschäftigen sich mit Details der Einzeltexte, die der „Aufdeckung von Aussagen und Diskursen“ (ebd.: 118) dienen, wobei hier der Fokus unter anderem auf „stilistische und rhetorische Elemente“ (ebd.: 117) gelegt wird, sofern diese einen diskursiven „Handlungscharakter von Texten“ (ebd.) widerspiegeln:

Die rhetorische Argumentation umfasst dabei zwei Komponenten: einerseits die sachlogische Argumentation, die aber möglicherweise nicht ausreicht, um das angestrebte Ziel zu erreichen, weshalb sie andererseits von der affektischen Gefühlsstimulation flankiert wird. Die Argumentation kann dabei zwei Ziele verfolgen. Entweder sollen auf einer rationalen Ebene strittige Sachverhalte mit sachlogischen Überzeugungsmitteln in Rede und Gegenrede aufgelöst werden, oder der Opponent soll in der Argumentation auf pragmatischer Ebene bloß gestellt, besiegt oder entlarvt werden, meist aus sozialen oder politischen Motiven. Dies geschieht mittels solch bekannter Argumentationsmuster wie Verharmlosung, Übertreibung, Leugnung, Schwarz-Weiß-Malerei oder Diffamierung (Landwehr 2008: 119).

Rhetorische und argumentativ-topische Diskursträger sind potenziell auf Text-, Satz- und Wortebene vorzufinden. Als zentrales Mittel zur mikroanalytischen Darstellung von Diskursentwicklungen auf der Wortebene können unter anderem quantitativ operierende Wortstatistiken dienen, die „nicht nur erschließen, wie oft ein Wort in einem oder in mehreren

---

„spezielle Textstrukturen von globaler Art“ (vgl. Van Dijk 1980: 41) bezeichnet, ebenfalls als „Thema eines Textes‘, bzw. ‚Thema des Gesprächs‘“ (Van Dijk 1980: 45). Da diese Kategorie mit zu den ersten Untersuchungsperspektiven gehört, die an einen Text angelegt werden, ist der Makrostruktur des diskursiven Themas eines Textes eine besonders hohe Bedeutung beizumessen.

<sup>1</sup> Landwehr weist auch auf die Möglichkeit der Durchführung einer Makroanalyse anhand einer „längsschnittartigen Stichprobe von Texten aus dem Gesamtkorpus“ (Landwehr 2008: 114) hin. Dabei kann ein erster „Einblick in die ‚Makrostruktur des Diskurses‘“ (ebd.) gewonnen werden. Das vorliegende Korpus an Vorworten ist mit seinem Umfang jedoch geeignet, um einer vollständigen Makroanalyse zugeführt zu werden.

Texten vorkommt, sondern auch, in welchen Zusammenhängen es erscheint“ (Landwehr 2008: 122). Bei Wortstatistiken handelt es sich daher um eine Art ‚Werkzeug‘, das prädestiniert ist für die Ableitung diskursiver Codes.

Daneben eignet sich hierfür die Ebene der „Satzarten“, die die Aussage eines Satzes zuweilen in einer sehr direkten Form transportieren. Aussagesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz und Fragesatz verdeutlichen den Bezug der oder des Schreibenden zur erfassten Situation“ (ebd.: 120). Durch die Aufnahme von Satzarten in die Gesamtanalyse ist folglich gewährleistet, dass mit den Text-, Satz- und Wortebenen alle diskursiv relevanten Sprachebenen der Vorworte berücksichtigt werden, wobei die Gewichtung dieser einzelnen Bereiche nicht ausgewogen erfolgen muss und die bisher angeführten Ebenen nicht zwangsläufig in vollem Umfang zum Tragen kommen müssen:

Üblicherweise wird man im Rahmen einer Diskursanalyse mit wesentlich weniger Analyseinstrumenten auskommen [...], da viele Diskurse mit Differenzierungen und Kategorisierungen von verhältnismäßig geringer Komplexität arbeiten, dementsprechend auch mit wenigen textlichen Bedeutungsträgern operieren (ebd.: 118).

Da die Korpusanalyse weder semantisch selektiv noch diskursiv einschränkend durchgeführt wird, werden grundsätzlich alle von Landwehr genannten Kategorien und daraus abgeleitete Codes mit potenziell diskursiver Bedeutung während des Analyseverfahrens berücksichtigt. Auf diesem Weg wird sichergestellt, dass die Korpusuntersuchung fundierte Ergebnisse im Sinne der Generierung von diskursiven Aussagen befördert, die eine Loslösung der Analyse von der Einzeltextebene bewirken und es ermöglichen, den Methodendiskurs adäquat nachzuzeichnen.

#### 4.4.2 Verwaltung der Codierungsdaten

Bei der Entwicklung diskursiver Aussagen innerhalb des Textkorpus der Vorworte handelt es sich um einen Prozess der Bestimmung diskursgenerierender Strukturen auf Basis der Zuordnung von Text-, Satz- und Wortmaterial zu diskursrelevanten Codes und Kategorien. Dabei handelt es sich um ein Vorgehen, bei dem initial

ein Phänomen erkannt werden muss, dass [sic] auf eine der etablierten Kategorien bezogen werden kann. Das Phänomen in den Daten wird als kategorial relevant erkannt und ihm wird eine entsprechende Kodierung zugewiesen. Diese Zuweisung stellt einen Akt der Interpretation dar, denn der der [sic] Forschende entscheidet, welcher Kategorie das entsprechende Phänomen zugeordnet werden soll (Burwitz-Melzer, Steininger 2016: 264).

Diese Vorgehensweise ist sowohl für qualitative wie auch für quantitative Elemente meiner Untersuchung geeignet (vgl. Diekmann 2008: 616) und wird in technisch-methodischer Hinsicht durch das qualitative Datenverwaltungsprogramm MAXQDA<sup>1</sup> realisiert. Dieses Computerprogramm hat sich seit seiner Entwicklung 1995 als vor allem inhaltsanalytisches Werkzeug der vorwiegend qualitativen (Sozial-)Forschung etabliert (vgl. Kuckartz 2010: 15–20), dient jedoch auch der Durchführung quantitativ ausgerichteter Analysen (vgl. Diekmann 2008: 616). Während meiner Analyse verwalte, visualisiere und strukturiere ich in MAXQDA diskursrelevante Text- oder Code-Segmente, die mittels kategorialer Zugehörigkeitsmerkmale thematischen Codes zugeordnet werden (vgl. Verbi 2022: 172), und bereite das textuelle Datenmaterial somit für eine das gesamte Korpus umfassende Diskursanalyse auf (vgl. Kapitel 7 und 8). MAXQDA dient hierbei der „besseren Strukturierung und Organisation von Daten“ (Kelle 2003: 30), kann und soll diese jedoch nicht direkt analysieren. Die im Verlauf meiner Analyse induktiv und deduktiv entwickelten Code-Segmente und Codes werden in MAXQDA folglich indiziert und insbesondere zur Darstellung von diskursiven Tendenzen und Strömungen innerhalb der Vorworte geordnet und systematisiert (vgl. Kelle 2000: 491 ff.). MAXQDA eignet sich insofern als diskursanalytisches Werkzeug, um sowohl den qualitativ-semantischen Besonderheiten des historischen Korpus als auch seinem quantitativen Umfang gerecht zu werden, da es eine „Verbindung der interpretativen Analyse mit formalen und quantifizierenden Verfahren“ (Kelle 2003: 30) ermöglicht. Zuletzt erlaubt MAXQDA die Einhaltung meiner hermeneutischen Forschungsprozesse gleichermaßen prozessorientiert und ergebnisorientiert zu begleiten und dadurch eine spezifische Form der computergestützten historischen Diskursanalyse zu realisieren.

---

<sup>1</sup> Für eine detaillierte Beschreibung der Funktionsweise von MAXQDA verweise ich auf das Online-Manual des Programms (vgl. Verbi 2022) sowie auf die *Einführung in die Analyse qualitativer Daten* des Programm-Autors Udo Kuckartz (vgl. Kuckartz 2010).

## 5 Französischunterricht im Kontext des 19. Jahrhunderts

Die Entwicklung der schulischen Bildung in den „deutschen Ländern“<sup>1</sup> (Hüllen 2005: 75) um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert unterliegt einem komplexen Bedingungsgefüge aus geopolitischen, bildungsideologischen und sozioökonomischen Faktoren, deren Zusammenspiel innerhalb weniger Jahre und Jahrzehnte zu einer grundlegenden systemischen Neuordnung der Schullandschaft führt (vgl. Hamann 1993: 105 ff.; Teixeira Kalkhoff 2020: 212 f.). Die jeweiligen geschichtlichen Umstände haben zumeist Auswirkungen auf den Schulunterricht im Allgemeinen wie auch auf den Französischunterricht im Speziellen, weshalb im folgenden Kapitel der Französischunterricht im Zusammenhang mit allgemeinen schulgeschichtlichen Entwicklungen dargestellt wird, deren Verflechtungen von Herbert Christ wie folgt beschrieben werden:

Tout enseignement des langues étrangères a des implications politiques et résulte de son côté de la politique dans le sens le plus large du terme: de la politique étrangère, de la politique culturelle et éducative, de la politique économique. Ainsi il n'est pas étonnant que les vicissitudes de la politique générale au XIX<sup>e</sup> siècle aient eu leur répercussion sur l'enseignement du français en Allemagne et ailleurs (Christ 1990: 176).

Vor diesem Hintergrund konzentriere ich mich in meinen Darstellungen auf politische und schulpolitische Kernereignisse, die relevante Schlüsselmomente des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert erhellen und entsprechende Wechselbeziehungen sichtbar machen, um kontextuelle Entwicklungen aufzuzeigen, die den Französischunterricht im untersuchten Zeitraum grundlegend prägen. Mein Augenmerk liegt hierbei nicht ausschließlich auf der Darstellung von chronologischen Wegmarken im Sinne staatlicher Gesetze und ministerieller Erlasse (vgl. hierzu Giese 1961: Kapitel I–IV), sondern auch auf dem Nachzeichnen von zeitspezifischen Denkmustern, prägenden Bildungsideologien und sich wandelnden unterrichtlichen Zielsetzungen, sofern sich diese verlässlich nachweisen lassen.

Zum einen greife ich dabei auf eine Auswahl von Sekundärliteratur zurück, die sich mit dem Schwerpunkt der deutschen Schulgeschichte im Allgemeinen beschäftigt (vgl. Grunder 2015; Herrmann, Müller 2003; Jeismann, Lundgreen 1987; Müller, Zymek 1987; Nipperdey

---

<sup>1</sup> Ich orientiere mich in der vorliegenden Studie an Hüllens Formulierung der ‚deutschen Länder‘ und übernehme diese zur sprachlichen Bewältigung des komplexen und ambivalenten Verhältnisses der einzelnen deutschsprachigen Staaten des 19. Jahrhunderts zu- und untereinander. Während des Untersuchungszeitraums meines Korpus sind die geopolitischen Grenzen des heutigen Deutschlands von mehrfachen Veränderungen betroffen, weswegen mit diesem nicht gänzlich historisch präzisen Konstrukt versucht wird, der historischen Komplexität annähernd Genüge zu tun.

1990; Paulsen 1921). Zum anderen stütze ich meine synoptischen Darstellungen durch eine Sekundärliteratur-Sammlung zu themenspezifischen Forschungsbereichen der historischen Fremdsprachendidaktik, die sich insbesondere mit den Zusammenhängen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und der fortlaufenden Konsolidierung des Französischunterrichts im höheren Bildungswesen beschäftigt (vgl. Caravolas 2000; Flechsig 1962, 1965; Klippel 2014; Klippel u.a. 2013; Kok-Escalle u.a. 2012; Kuhfuß 2014, 2015; Martinez, Meißner 2018; McLelland, Smith 2018; Reinfried 1992, 2013, im Druck; Schröder 1992b).

Die Beschäftigung mit dem Kontext des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert erfordert bereits am Anfang der Überlegungen eine perspektivische Öffnung des im engeren Sinne zu untersuchenden Zeitfensters meines Untersuchungskorpus und muss auch das ausgehende 18. Jahrhundert in die Betrachtung mit einbeziehen. Die Erweiterung des Bezugsraums auf den Zeitbereich vor dem Jahr 1800 dient dem besseren Nachvollziehen von geschichtlichen Umständen, die zwar ihre Auswirkungen erst in vollem Umfang im 19. Jahrhundert entfalten, deren Ursprünge jedoch in erster Instanz im Umfeld der Folgen der Französischen Revolution von 1789 liegen. In diesem Sinne ist also der vorgeschichtliche Kontext des ausgehenden 18. Jahrhunderts für den Kontext der unterrichtlichen Gedankenwelt des 19. Jahrhunderts von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle verweise ich exemplarisch auf die bereits im 18. Jahrhundert erfolgte „Gründung des Oberschulkollegiums in Preußen 1787 und die allmähliche Intensivierung seiner Tätigkeit“ (Jeismann 1988: 11) in den darauf folgenden Jahren sowie auf die Einführung des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794, das „die formale Verstaatlichung des Schulwesens in den deutschen Ländern“ (Hüllen 2005: 75) einleitet<sup>1</sup>. Ohne die genannten beispielhaften historischen Schlüsselmomente wäre die auf ihnen aufbauende intensive Verdichtung struktureller

---

<sup>1</sup> Aufgrund seiner wegweisenden Bildungspolitik hat sich Preußen in der historischen Fachdidaktik-Forschung als geeigneter Referenzstaat zur Darstellung staatlich initiierten Schulentwicklungs in den deutschen Ländern etabliert (vgl. Doff 2002: 141). Dabei handelt es sich stets um eine Reduktion der Komplexität der föderalen und differenzierten Entwicklungen der verschiedenen Staatsschulen, beispielsweise in einem Vergleich mit Bayern, Baden oder Württemberg (vgl. hierzu im Detail Müller 1987a; Müller 1987b, 1987c). Diese Reduktion ist ein notwendiger Schritt während meiner Untersuchungen, um grundlegende Tendenzen der Entwicklung von Bildung in den deutschen Ländern des 19. Jahrhunderts aufzuzeigen. Für eine umfassendere und differenzierte Analyse der föderalen Bildungsentwicklung ab 1800 verweise ich insbesondere auf die Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Detlef Müller, Bernd Zymek und Ulrich Hermann (vgl. Herrmann, Müller 2003; Müller, Zymek 1987) sowie auf die schulquellenbezogene Grundlagenforschung von Gerhardt Giese (vgl. 1961) und das sieben Bände umfassende Werk zur Entwicklung des staatlich verwalteten Fremdsprachenunterrichts von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang, wobei unter diesen insbesondere die Bände I, II, III und VII (vgl. 1985a, 1985b, 1985c, 1985g) von hoher Relevanz für meine Arbeit sind.

unterrichtlicher Reformen nur schwer denkbar. Walter Kuhfuß äußert sich in diesem Kontext zur besonderen Bedeutung der geschichtlichen Umstände um die Jahrhundertwende wie folgt:

Der Französischunterricht um 1800 ist nichts weniger als das Resultat eines Paradigmenwechsels. Es ist der Wechsel vom vorherrschenden Privatunterricht zum Pflichtunterricht in der Staatsschule, vom Einzel- und Kleingruppenunterricht zum Klassenunterricht (Kuhfuß 2013: 106).

Die rein gesellschaftliche Bedeutung des Französischunterrichts bleibt von den strukturellen Veränderungen seiner zeitlichen Umstände zwar weitgehend unberührt und hält sich als ein „immanenter Teil des kulturellen und symbolischen Kapitals der gesellschaftlichen Funktionseliten des 18. und 19. Jahrhunderts“ (Teixeira Kalkhoff 2020: 212)<sup>1</sup>; dennoch ist der von Kuhfuß beschriebene Paradigmenwechsel um 1800 nicht nur auf die von ihm beschriebenen Aspekte beschränkt, sondern mündet auch im Anschluss an die Verwicklung der deutschen Länder in die Napoleonischen Kriege in einer regelrechten „Inkubationszeit des deutschen Bildungswesens des 19. Jahrhunderts“ (Jeismann 1987c: 5), in deren Zuge ein neuartiges Bildungssystem „zum Fundament eines neuen Staates und einer neuen Gesellschaft“ wird (ebd.).

Vergleicht man die Organisationsstrukturen des Bildungswesens im preußischen Absolutismus mit jener nach dem faktischen Ende des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation im Jahr 1806, so erweisen sich die Unterschiede bereits auf der Verwaltungsebene als gravierend, da der preußische Staat im Zeitalter des Absolutismus noch über keine konkrete Datenlage verfügt, „welche Art von Schulen, wieviel Schulen es überhaupt außerhalb des direkten Patronatsbereichs des Königs gab, geschweige denn, wie sie eingerichtet waren und unterhalten wurden“ (Jeismann 1988: 10). Anton von Walter erklärt das gegen Ende des 18. Jahrhunderts nun erstarkende staatliche Bedürfnis nach einer Kontrolle des Bildungswesens durch ein neu eintretendes, bereits neuhumanistisch zu deutendes, individualistisches Staatsverständnis (vgl. von Walter 1982: 5 f.), das begleitet wird von „einer veränderten Einschätzung der Rolle des einzelnen, der zum Vorteil des Ganzen seine Kräfte frei entfalten, Selbstverantwortung tragen und seiner [sic] Selbstverwirklichung leben können sollte“ (von Walter 1982: 5). Von Walters Darstellung der damaligen staatlichen Intentionen der Reform

---

<sup>1</sup> Christ und Rang weisen in diesem Kontext darauf hin, dass im 18. Jahrhundert „nur der altsprachliche Unterricht innerhalb des geregelten Schulsystems stattfand, während der neusprachliche Unterricht – obwohl das gesellschaftliche Bedürfnis besonders nach Französischunterricht vorhanden war – außerhalb geleistet und erst allmählich in das Schulsystem integriert wurde“ (Christ, Rang 1985a: 10).

des Bildungssystems erscheint mir grundsätzlich einleuchtend, jedoch möchte ich im Vorausgriff auf das Kapitel 5.1 diese Interpretation noch mit Werner Hüllen und Karl-Ernst Jeismann durch eine etwas stärkere Gewichtung der opportunistischen Rolle des Staates ergänzen:

Hüllen erkennt den Wert von Bildung für den im Aufbau befindlichen Staatsapparat, der aus sehr praktischen Gründen auf den Ausbau des staatlichen Bildungssektors angewiesen ist: „Der Staat sah sich in der Pflicht, für die allgemeine Erziehung und den Wissensstand der jeweils jungen Generation zu sorgen, und nahm sich deshalb auch das Recht, dieses auf seine Weise zu tun“ (Hüllen 2005: 75). Hüllen verweist hier auf das Recht und die Pflicht des Staates zur Übernahme der Verantwortung im Bildungssektor, erkennt dabei jedoch auch im argumentativen Einklang mit Jeismann (vgl. 1996a: 68 f.) die Nützlichkeit von Bildung für den Staat selbst, da Bildung auch die zukünftige Verfügbarkeit einer staatlichen Funktionselite im 19. Jahrhundert sicherstellen soll, was Jeismann zur Formulierung einer Bildung zum „Staatszweck“ (Jeismann 1996a: 69) bewegt. Der fortlaufende Ausbau einer gesamtgesellschaftlichen Bildungsstruktur, insbesondere die frühe Fokussierung Preußens auf das humanistische Gymnasium, und die damit einhergehende Öffnung des Zugangs zu Bildung für die (vorwiegend männliche) Bürgerschaft des beginnenden 19. Jahrhunderts steht daher in einem Verhältnis von verstärkter staatlicher Bildungsfürsorge und einem davon abgeleiteten staatlichen Recht der Gestaltungshoheit eines neuartigen Konzeptes von Bildung an sich.

Das Neudenken der staatlichen Bildungsstrukturen geschieht dabei im Kontext eines fundamentalen Wandels des staatlichen Selbstverständnisses, den unter anderem Sabine Doff als zentrale Voraussetzung aller bildungspolitischen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts ausmacht:

Die umfassende Bildungsreform wurde Teil des grundlegenden Vorhabens der Gesamtreform des deutschen Staates; ihr zentrales Element war die Partizipation der Bürger. Das Ideal dieser Reform bestand aus der tragenden Bildungsidee der Aufklärung, der allgemeinen Menschenbildung. Die geistigen Grundlagen der zielgerichteten Erziehung als Bestandteil philosophischer, ästhetischer und politischer Gesamtkonzeptionen waren samt ihrer Kontroversen bereits im 18. Jahrhundert diskutiert worden; deren Umsetzung in die Praxis der Bildungspolitik war Aufgabe des 19. Jahrhunderts (Doff 2002: 139 f.).

Möchte man in diesem Sinne die deutsche Bildungsgeschichte in Epochen-Kategorien wie der Aufklärung, der Restauration im Anschluss an den Wiener Kongress von 1814/1815

oder auch der Reaktionsära nach der gescheiterten Revolution von 1848 denken<sup>1</sup> (vgl. Jeismann 1988: 26), so ist die im ausgehenden 18. Jahrhundert entstehende und politisch forcierte Bildungsintensivierung in den deutschen Ländern<sup>2</sup> als diejenige Ausgangsbasis für spätere Entwicklungen anzusehen, die Jeismann zur Beschreibung des 19. Jahrhunderts als „Jahrhundert der Bildung“ (Jeismann 1987c: 2) veranlasst. Er nennt dabei unter anderem die gesellschaftlichen Faktoren „Bevölkerungsvermehrung, Binnenwanderungen, Auflösung alter Sozialstrukturen, Entstehung neuer Gruppen, Schichten und Klassen“ (Jeismann 1987c: 1) als begleitende Umstände einer grundlegenden „Transformation des gesamten Unterrichtswesens in einem Jahrzehnte dauernden, intensiven Prozeß“ (ebd.).

Dieser Prozess muss als epochenübergreifender Bildungsdiskurs verstanden werden, der in vielfältiger und divergierender Weise komplexe philosophische, machtpolitische und soziale Bewegungen miteinander in Beziehung setzt und sich auch in der neusprachlichen Didaktik und Methodik des Französischunterrichts auswirkt. Dabei finden vor allem auch zeitspezifische Bildungsideologien wie allen voran die Konzepte des Philanthropismus und später auch des Neuhumanismus sowie außen- und innenpolitische Umstände Eingang in die schulsystemischen Veränderungen der ausgehenden Frühen Neuzeit, die als „Periode vielfältiger Widersprüche, weiterwirkender und abgebogener Reformtendenzen, politischer Zugriffe und pädagogischer Freiräume“ (Jeismann 1988: 26 f.) zu beschreiben sind<sup>3</sup>.

Die bisher dargestellten bildungspolitischen Umbrüche und Entwicklungen betreffen im Besonderen auch den Französischunterricht, dessen Förderung seitens der staatlichen

---

<sup>1</sup> Zur Rolle von reformorientierten Bildungspolitikern nach den Befreiungskriegen und während der Restauration äußert sich Jeismann wie folgt: „Nach den Befreiungskriegen gerieten die Bildungsreformer unter Revolutionsverdacht. Konservative, kirchlich denkende Beamte und Hofleute fürchteten politischen Umsturz von den Folgen der neuhumanistischen Bildungsorganisation und -idee“ (Jeismann 1987b: 109). Für die Erklärung des Erfolgs der Neuorganisation der Bildungssysteme hebt Jeismann unter anderem die Bedeutung einzelner, diskursprägender Bildungsreformer wie den preußischen Kultusminister von Altenstein hervor. Dieses Unterstreichen der Rolle weniger, oder gar einzelner diskursiv agierender Personen erscheint mir schlüssig, da Diskurse typischerweise nicht zwangsläufig von (politischen) Mehrheiten, sondern auch von Minderheiten in Schlüsselpositionen bestimmt werden können, weswegen sich Reformtendenzen auch während der Restauration gegen eine vermeintlich vorherrschende Diskursdynamik (Karlsbader Beschlüsse) durchsetzen können (vgl. Jeismann 1987b: 109, 1988: 20–28).

<sup>2</sup> Herbert Christ spricht für den Bereich der modernen Fremdsprachen von einer damaligen „entrée massive dans l’enseignement secondaire, dans les collèges, les écoles de commerce et – avec un certain retard – les lycées“ (Christ 1990: 174).

<sup>3</sup> Beispiele für die hier erwähnten Widersprüche finden sich bereits auf systemischer Ebene in Form einer häufig unklaren Nomenklatur und inhaltlichen Ausrichtung der einzelnen Schularten, was Detlef Müller verdeutlicht: „In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten neben den Gymnasien und Realschulen eine große Zahl von Schulen bestanden, die verwaltungsrechtlich nicht den höheren Schulen zugerechnet worden waren, aber die Zielsetzungen der unteren Klassen der höheren Schulen mitübernommen hatten. Die Übergänge zwischen den verschiedensten Schulformen waren fließend, die Unterschiede zwischen den unteren Klassen von Gymnasien, Realschulen und nicht anerkannten höheren Schulen minimal“ (Müller 1987d: 50).



Behörden noch während der „Franzosenzeit“ (Jeismann 1987c: 5) zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwar nicht gleichmäßig intensiv vonstatten geht, der jedoch als prototypisch-wertvoller Bildungsgegenstand (vgl. Teixeira Kalkhoff 2020: 213) ins Zentrum der staatlichen Bildungsdiskussion um 1800 gerückt wird:

Das fremdsprachendidaktische Diskursfeld entfaltet um 1800 eine enorme Dynamik. Mit dem Eintritt in das öffentliche Bildungswesen wird das methodische Wissen um Sprachkönnen und Sprachwissen, um Grammatik, Übersetzung und Sprachgebrauch auf den Zentralbegriff der zeitgenössischen Staatspädagogik fokussiert: den neuhumanistischen Bildungsbegriff. Daher weitet sich der fremdsprachen,methodische‘ Diskurs zu einem ‚didaktischen‘ Diskurs aus (Kuhfuß 2013: 108)<sup>1</sup>.

Der hier von Kuhfuß diskursiv fokussierte neuhumanistische Bildungsbegriff ist neben dem philanthropistischen Bildungsbegriff von hoher Relevanz für die konzeptionelle Untermauerung des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert (vgl. Klippel 1994: 202–221; Reinfried 1992: 56–86) und stellt im Kontext des frühen 19. Jahrhunderts eines der extremen Enden des pädagogisch-didaktischen Spektrums dar. Die diskursiven Pole des Neuhumanismus und Philanthropismus erweisen sich insbesondere während der ‚frühen Phase‘ der Etablierung des staatlichen Französischunterrichts als besonders prägend für die schulpolitische Förderung der neusprachlichen und französischdidaktischen Unterrichtsmethodik<sup>2</sup>.

Die Formulierung einer ‚frühen Phase‘ der deutschen Schulgeschichte orientiert sich inhaltlich an Karl-Ernst Jeismann und Detlef Müller, die die deutsche Bildungsgeschichte der beginnenden Neuzeit durch zwei sich ähnelnde Klassifizierungen zugänglich machen. Müller stellt dabei vor allem den Strukturwandel in den höheren Schulen dar und beschreibt die Entwicklung des staatlichen Schulsystems als „Prozeß zunehmender ‚Systembildung‘“ (Müller 1987e: 13):

Das am Beginn des 19. Jahrhunderts noch gering institutionalisierte ‚Bildungswesen‘ der späteren Staaten des Deutschen Reiches wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer stärker zu einem nationalstaatlichen ‚Bildungssystem‘ mit zunehmend kodifizierten, organisierten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen [...] umgewandelt (ebd.).

---

<sup>1</sup> Die hier von Kuhfuß erwähnte Formulierung einer Ausweitung des fremdsprachenmethodischen Diskurses hin zu einem didaktischen Diskurs sehe ich in der Komposition eines französischdidaktischen Methodendiskurses noch konkreter umgesetzt, da eine Definition zwischen Didaktik und Methodik zu jener Zeit noch nicht trennscharf war und eine Ausweitung an sich semantisch daher nur sehr eingeschränkt hätte erfolgen können (vgl. Kapitel 3.1).

<sup>2</sup> Im Vorgriff auf Kapitel 5.1 sei an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen, dass sich die Auswirkungen der beiden genannten Strömungen in unterschiedlicher Gewichtung bemerkbar machen.

Der Begriff der ‚Systembildung‘ wird auch von Jeismann verwendet, der die schulsystemische Ausdifferenzierung in den deutschen Ländern im Gegensatz zu Müller durch einen chronologischen Dreischritt beschreibt:

Die Entwicklung des höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert zeigte drei Phasen. In der Frühphase bis etwa 1840 wurde das Gymnasium als leitender Typ höherer Schulen ausgebaut. Dabei verfestigte sich, entgegen den Absichten der Reformen, die Zweiteilung des Schulwesens in Elementar-(später Volks-)Schule und Gymnasium. In der nächsten Phase der ‚Systembildung‘ entwickelten sich die konkurrierenden höheren Schulen neben dem Gymnasium. Im letzten Drittel des Jahrhunderts dann, in der Phase der ‚Systemfindung‘, entstand die Gleichberechtigung unterschiedlicher Typen höherer Schulen (Jeismann 1987a: 163).

Jeismanns und Müllers Terminologien decken sich nur zum Teil<sup>1</sup>, beschreiben jedoch in ähnlicher Weise einen fortlaufenden Prozess der Ausdifferenzierung eines zunehmend die gesamte deutsche Gesellschaft umfassenden Bildungssystems im 19. Jahrhundert<sup>2</sup>. Da seine Darstellungen der schulpolitischen Entwicklungen sowohl die höhere Bildung beinhaltet als auch den Verlauf der zunehmenden Intensivierung des Französischunterrichts umfasst, folge ich dem chronologischen Dreischritt von Jeismann, um die Vorworte meines Korpus phasenspezifisch in die allgemeine schulpolitische Landschaft des 19. Jahrhunderts einzuordnen.

Auch wenn aufgrund des Umfangs der vorliegenden Studie nur eine repräsentative Auswahl relevanter historischer Vorgänge im Kontext des 19. Jahrhunderts Erwähnung finden können, so sollen im Folgenden zumindest die den Französischunterricht kontextuell prägenden Aspekte relevanter bildungskonzeptioneller Ideologien, schulsystemische Grundzüge und die Autoren- und Schulbuchverlags-Landschaft der jeweiligen genannten Entwicklungsphasen des Französischunterrichts beleuchtet werden, um einen Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren herstellen zu können, die sich in diskursprägender Weise auf die zunehmende Konsolidierung dieses Unterrichtsfachs im Kanon der modernen Fremdsprachen auswirken.

---

<sup>1</sup> Müller verwendet den Begriff ‚Systembildung‘ zur Beschreibung des gesamten Prozesses der Entwicklung des deutschen Schulsystems, während Jeismann mit ‚Systembildung‘ im Detail auf die zweite Phase jener Gesamtentwicklung rekurriert. Daneben entspricht Jeismanns letzte Phase der ‚Systemfindung‘ Müllers zweiter, gleichnamiger Phase. Die Verwendung dieser abweichenden Begrifflichkeiten muss daher stets in Begleitung ihrer jeweiligen Autoren erfolgen.

<sup>2</sup> Zu den Phasen der ‚Institutionalisierung‘ und ‚Systemfindung‘ nach Müller, die größtenteils Jeismanns ‚Frühphase‘ entsprechen verweise ich auf Müller (vgl. 1987d: 35–48). Ebenso zu Müllers darauf folgender ‚Konstitution des Schulsystems‘, die sich größtenteils mit Jeismanns Phase der ‚Systembildung‘ deckt: Müller (vgl. 1987d: 48–58). Schließlich zu Müllers Darstellungen der ‚Komplementierung des Schulsystems‘: Müller (vgl. 1987d: 58–78). Der letztgenannte Terminus entspricht dabei Jeismanns Bezeichnung der ‚Systemfindung‘.

## 5.1 Bildungskonzeptionelle Ideologien

Die Jahrzehnte um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert umfassen, in terminologischer Anlehnung an Müller (vgl. 1987d: 35–48), die Phase eines ‚bildungssystemischen Institutionalierungsprozesses‘, der bei Jeismann unter dem Begriff einer erweiterten „Frühphase“ (1987a: 163) der Entwicklung des deutschen Bildungssystems subsumiert wird. In dieser Zeit der Spätaufklärung werden „die Konzeption der Erziehung und die Organisation des Unterrichtswesens [...] zu Faktoren im Kampf um die politische Ordnung und die Gliederung der Gesellschaft“ (Jeismann 1987b: 106), womit eine massive ideologische Aufladung der zeitgenössischen Bildungsdiskussion<sup>1</sup> einhergeht:

Eckpunkte dieser Diskussion waren – vom Individuum her gesehen – die Fragen nach dem Ziel der Erziehung im Hinblick auf die Bildung zum Menschen („Veredelung“) sowie die Qualifizierung für den künftigen Beruf („Brauchbarkeit“) und die damit verbundenen Ansprüche in Staat und Gesellschaft (ebd.).

Jeismann verweist hier auf ein für jene Zeit charakteristisches, staatlich-utilitaristisches Verständnis von Bildung, das in einem diskursiven Spannungsverhältnis zu mehreren großen zeitgenössischen pädagogischen Strömungen, vornehmlich dem Philanthropismus und Neuhumanismus, steht. Diese beiden aufklärerischen Strömungen befinden sich in Opposition „gegen die alte Ordnung von Schule und Unterricht“ (ebd.: 107) und propagieren einen diskursideologischen Führungsanspruch in der Neugestaltung des Bildungssystems der deutschen Länder, verfolgen dabei jedoch grundlegend unterschiedliche Zielsetzungen, die sich insbesondere auf den Französischunterricht der Zeit auswirken:

Der Französischunterricht nahm teil an den großen pädagogischen Diskussionen der Zeit, die schließlich in den Prozess der Vereinheitlichung staatlicher Strukturen des Bildungswesens mit hineingezogen wurden. Im Ergebnis war das eine veritable Bildungsrevolution. Deutschland, insbesondere Preußen, wird zu einem kreativen Schmelztiegel pädagogischer Ideen, Versuchsschulen und Konzepte, darunter zwei Richtungen, denen die ganze Aufmerksamkeit des intellektuellen Deutschlands galt: der Philanthropismus und der Neuhumanismus (Kuhfuß 2014: 494).

---

<sup>1</sup> Die damalige Bildungsdiskussion ist nicht im engeren Sinne als fachdidaktisch oder gar als primär fremdsprachendidaktisch zu denken, sondern zeichnet sich durch eine starke pädagogische Prägung aus, die sich in einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs widerspiegelt: „Nicht nur die Nachwelt, sondern auch die Zeitgenossen selbst verstanden das 18. Jahrhundert als ein pädagogisches Zeitalter. [...] Jeder gebildete Theologe, Mediziner, Philosoph und Literat, der etwas auf sich hielt, glaubte sich auch in der Lage, über Erziehung reden und schreiben zu können“ (Stach 1980: 17). Für weiterführende differenzierte Darstellungen zu methodischen und pädagogischen Strömungen in den deutschen Ländern am beginnenden 19. Jahrhundert verweise ich auf Jean-Antoine Caravolas (vgl. 2000: 107–171) und Wilhelm Roessler (vgl. 1961: 243–339).

Zur inhaltlichen Beschreibung der beiden pädagogisch-weltanschaulichen Strömungen liegt mittlerweile eine große Anzahl an Forschungsliteratur vor, wobei ich überwiegend auf die Veröffentlichungen von Marcus Reinfried (vgl. 1990, 1992, 2013, 2016, 2019a), Friederike Klippel (vgl. 1994), Konrad Macht (vgl. 1986, 1992), Walter Kuhfuß (vgl. 2013, 2014), Konrad Schröder (vgl. 1969), Anton von Walter (vgl. 1982) und Werner Hüllen (vgl. 2005) zurückgreife, um relevante Bezüge zwischen historisch-bildungskonzeptionellen Ideologien und der Diskursführung in den Vorworten meines Korpus aufzuzeigen. Dabei fasst Walter Kuhfuß prägende Eckpfeiler des philanthropistischen<sup>1</sup> Theorierahmens wie folgt zusammen:

Der Philanthropismus bezog sich auf die bürgerliche Lebenspraxis und fragte zuerst nach dem Nutzen des Wissens. Seine Bildungskonzeption ist in erster Linie material, es ist eine Bildung für diese Welt. Sie betont neben der Bildung des Geistes auch die körperliche Erziehung durch sportliche Betätigung. Die Schulen des Philanthropismus sind bürgerliche Varianten von Ritterakademien, weil man neben Leibesübungen auch die modernen Sprachen und eine auf die Bewältigung der nützlichen Aufgaben in der Gesellschaft bezogene Realienkunde pflegte. Die Lehrart, die in der Zeit ‚praktisch‘ oder ‚analytisch‘ genannt wurde, beruhte auf der Erkenntnistheorie des Sensualismus und dem Empirismus und ging von der sinnlichen Beobachtung aus, um zu intellektuellen Erkenntnissen, vom Einfachen zum Komplexen, von den Tatsachen zu den Ursachen voranzuschreiten. Die Philanthropen dachten und handelten vom Kind aus, waren als Erzieher auch an Gemüt und Seele der Zöglinge interessiert (Kuhfuß 2014: 495).

Es handelt sich beim Philanthropismus daher um eine von der Kindeserziehung ausgehende Bildungsideologie für vorwiegend höhere Gesellschaftsklassen, deren konzeptioneller Unterbau und „aufklärerische[r] Reformeifer“ (Klippel 1994: 202) sich aus Jacques Rousseaus und John Lockes pädagogischen Ideen speist. Dabei stellen die Philanthropisten einen kausalen Zusammenhang zwischen „Glückseligkeit und Gemeinwohl“ (Klippel 1994: 203) ins Zentrum einer Lebensphilosophie, aus der sie mittels eigener Schulgründungen<sup>2</sup> pädagogische Schwerpunktsetzungen ableiten:

---

<sup>1</sup> Die Nomenklatur des Philanthropismus und seine sprachlichen Derivate hat sich in seiner ursprünglichen Heterogenität aus dem 18. Jahrhundert stellenweise bis heute erhalten: „Man sprach von Philanthropen, Philanthropisten oder Philanthropinisten und meinte immer die gleichen Vertreter. Analog dazu benutzte man zur Kennzeichnung der Epoche Begriffsbildungen wie: philanthropische Schule, Philanthropismus und Philanthropinismus“ (Stach 1980: 15). Mit Theodor Fritzsches (vgl. Fritzsches 1910: 29 f.) empfiehlt Stach dabei, „aus semantischen Gründen [...] die insgesamt neutrale“ (Stach 1980: 15) Formulierungsweise ‚Philanthropisten‘, ‚philanthropistisch‘, ‚Philanthropismus‘, der ich mich anschließe.

<sup>2</sup> Es handelt sich bei den ‚Philanthropinen‘ um eine Art standes-exklusiver Bürgerschulen, „die bis zum 15. Lebensjahr noch nicht spezialisiert sein sollte[n]. Bis zu diesem Alter sollten zukünftige Akademiker, Kaufleute, Künstler und Verwaltungsfachleute sich gemeinsame Elementarkenntnisse aneignen“ (Reinfried 1992: 56). Zum weiteren Kontext der Gründung von Philanthropinen und anderen Reformschulen in den deutschen Ländern verweise ich exemplarisch auf Grunder (vgl. 2015: 44–77), Klippel (vgl. 1994: 202–221) und Reinfried (vgl. 1992: 56–60).

Ziel der kritischen Entwicklung überhaupt war ein neuer Typus Mensch. Sein Selbstentwurf, angelegt auf die harmonische und allseitige Entfaltung seiner Kräfte und Möglichkeiten, schien durch Erziehung erreichbar. Aus dem gewonnenen Selbstverständnis des autonomen Menschen heraus legitimierte sich als oberstes Ziel dessen Glückseligkeit. Sie umfasste den somatischen, emotionalen, kognitiven und sittlich-pragmatischen Bereich (Stach 1980: 12).

Dementsprechend ist der Philanthropismus angelegt als bildungsuniversalistisches Schulkonzept, das sich nicht primär mit dem Erlernen von modernen Fremdsprachen beschäftigt, es jedoch auch nicht ausschließt, sondern es „in Hinblick auf individuelles Glück einerseits und auf das Gemeinwohl andererseits“ (Kubaneck-German 2001: 59) legitimiert:

Die modernen Fremdsprachen waren [in den Augen der Philanthropisten] insofern nützlicher als die klassischen als sie zur Verbesserung des Kontakts zu den Nachbarvölkern beitrugen. Das Sprachenlernen selbst sahen sie als notwendige Last. Sprechen und Lesen waren die wichtigsten Fertigkeiten. Beim Sprechenlernen sollte man dem Lauf der Natur folgen und sich am Mutterspracherwerb orientieren (ebd.).

In methodisch-didaktischer Hinsicht liegt der philanthropistische Schwerpunkt beim Erlernen von Fremdsprachen daher nicht auf der Vermittlung grammatischer Regeln, sondern auf einem instrumentellen Bildungswert (vgl. Klippel 1994: 213; Reinfried 1992: 59 f.), der sich in einer „der naturgemäßen Methode und dem muttersprachlichen Lernprozeß“ (Reinfried 1992: 70) ähnlichen Weise auf das „imitative Lernen als didaktisches Leitprinzip“ (ebd.) stützte. In diesem Sinne findet die didaktische Auffassung der Philanthropisten besondere Beachtung im Sachfachbereich des Elementarunterrichts, der auf einer ausgeprägten Form der Versinnlichungsmethode und einer Vielzahl an Visualisierungstechniken beruht (vgl. Reinfried 1992: Kapitel III und IV). Friederike Klippel kommentiert die Zielsetzung des philanthropistischen Lernkonzeptes wie folgt:

Die Forderung nach Lernen durch Anschauung gründete sich auf das Ziel des natürlichen Lernens. So wie die kleinen Kinder die Welt entdeckten, sollte auch in der Schule verfahren werden, indem der Lehrer das jeweilig Neue beschreibt und vorstellt. Dazu kam das Bestreben der Philanthropen, das ganzheitliche Lernen zu fördern und alle Sinne der Zöglinge anzusprechen (Klippel 1994: 217).

Das hier von Klippel dargestellte Verfahren der Philanthropisten erinnert an Elemente der in Frankreich verbreiteten *méthode Carré* (vgl. Puren 2004: 174–195), die wiederum starke Ähnlichkeiten mit den pädagogischen Anschauungs-Prinzipien Johann Heinrich Pestalozzis aufweist. Es ist daher an dieser Stelle auf eine häufig fehlende Trennschärfe zwischen um die Jahrhundertwende verbreiteten Unterrichtsmethoden und -konzepten hinzuweisen, die im Umfeld der Aufklärung entstehen.

Insbesondere der Verbreitungsradius von einzelnen methodischen Elementen ist im Falle der institutionalisierten Philanthropine zwar lokal nachvollziehbar (vgl. Stach 1980: 211 f.), jedoch ist die Breitenwirkung der bildungskonzeptionellen Bewegung des Philanthropismus allenfalls in groben Zügen messbar. Stach hebt in diesem Kontext die Bedeutung der philanthropistischen Versinnlichungsmethode in der Elementarbildung besonders hervor, wenn er bemerkt, dass „die Wirkung der philanthropistischen Bewegung [im] Bereich der Volksbildung weitaus gewichtiger geworden [ist] als in den eigenen Schulgründungen, die dem Bürgertum und niederen Adel zum Besuch vorbehalten waren“ (Stach 1980: 12).

Mit seinem Verweis auf die ‚Wirksamkeit‘ des philanthropistischen Gedankenguts im Elementarunterricht bezieht sich Stach auf ein Element der Diskursforschung, das ich in Anlehnung an Peter Haslingers Formulierung der „gesellschaftliche[n] Reichweite von Diskursen“ (Haslinger 2005: 48) als ‚diskursiv-diastratischen Reichweite‘ bezeichne. Diese Formulierung ist insofern für meine Untersuchung funktional, da sie sich auf den bildungsdiskursiven Machtkampf zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus sowie auf die Erschließung eines Zugangs zu neuen Bildungsschichten bezieht und zudem als Indiz für den Versuch einer Ausdehnung der philanthropistischen Versinnlichungsmethode vom „Einzelunterricht [...] auf den Klassenunterricht“ (Reinfried 1992: 74) betrachtet werden kann.

Verbreitete diskursive Argumentationslinien der Philanthropisten, insbesondere von Johann Bernhard Basedow, verfolgen für den Klassenunterricht oft die Legitimierung von Sprachenlernen weniger durch theoriebasierten „Wissens- und Erkenntnisgewinn“ (Klippel 1994: 207), sondern durch seine Nützlichkeit im Sinne der Anwendung für eine „glückliche Lebenspraxis [...], für die spätere berufliche Tätigkeit und zum Nutzen der Gesellschaft“ (Reinfried 1992: 59). Auch wenn die Versinnlichungsmethode in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend der neuhumanistischen Diskursprägung weichen muss (vgl. Reinfried 1992: 76), so kann man in rudimentären Ansätzen im Gedanken der philanthropistischen ‚Nützlichkeit‘ – aus methodenpluralistischer Perspektive würde man auf die (heute semantisch unterschiedlich besetzten) Begriffe ‚Anschaulichkeit‘, ‚Praxis- und Anwendungsorientierung‘ zurückgreifen – eine implizite bildungskonzeptionelle Überbrückung aus Zeiten der Gouvernantenpädagogik über die direkte Methode<sup>1</sup> bis hin zu

---

<sup>1</sup> Reinfried erwähnt dazu als Einschränkung die konzeptionelle Ausformung der Versinnlichungsmethode, die sich „noch auf halbem Weg zwischen der natürlichen Methode der Gouvernantenpädagogik und der direkten Methode, wie sie sich kurz vor der Jahrhundertwende konstituiert hat“ (Reinfried 1992: 76) befand. Laurent

modernen Legitimationsgedanken des Fremdsprachenunterrichts erkennen. Im Fall der Verbreitung philanthropistischen Gedankenguts in den Bildungssystemen der deutschen Länder des 19. Jahrhunderts ist dabei jedoch nicht von einer expliziten Tradierung relevanter ideologischer Merkmale auszugehen, da die politischen Weichenstellungen ab ca. 1810 zu einer Verschiebung des Bildungsdiskurses hin zu einer Prädominanz neuhumanistischen Gedankenguts führen und sich die philanthropistische Versinnlichungsmethode zu keiner Zeit „zu einer allgemein anerkannten Methode für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht“ (Reinfried 1992: 76) entwickeln kann.

Stach erklärt die ideologische Niederlage der Reinform des Philanthropismus unter anderem auch dadurch, „daß um 1820 die wesentlichen Vertreter des Philanthropismus verstorben sind und ihr Gedankengut unter dem Druck neuer pädagogischer Richtungen zum Erliegen kommt oder in anderen Fällen rezeptiv verarbeitet, neu ausgesagt wurde“ (Stach 1980: 9). Ebenso kann eine mangelnde diskursiv-diastratische Reichweite unter den entsprechenden bildungsrelevanten sozialen Klassen als Erklärungsmuster dienen. Ein weiterer Grund für das Erliegen der philanthropistischen Bewegung kann, im Anschluss an Stach, auch in einer fehlenden Diskursmacht der Vertreter und einer mangelhaften Anbindung an bildungspolitische Schlüsselpositionen gesehen werden, ohne die es zu einer ideologischen Verlagerung im Bildungssystem hin zum Neuhumanismus kommt.

Dessen prominente Vertreter verfügen unter anderem mit Wilhelm von Humboldt und Johann Wilhelm Süvern über eine effektive Vernetzung im preußischen Staatsapparat und mit Friedrich Immanuel Niethammer oder auch Friedrich Thiersch über einen bildungspolitisch prägenden Einfluss im Königreich Bayern<sup>1</sup> (vgl. Hamann 1993: 110 f.). Bei Humboldts

---

Puren (vgl. Puren 2004: 209–213, 303–308) hingegen stellt für den Französischunterricht im Elsass während des 19. Jahrhunderts eine gewisse Kontinuitätsbrücke philanthropistischer Ideen der Anschaulichkeitsmethode bis hin zur aufkeimenden direkten Methode am Ende des 19. Jahrhunderts fest. Ich stimme Reinfried zu, wenn er die Charakteristika der Versinnlichungs- und Anschauungsmethode nicht als methodisch deckungsgleich mit jenen der direkten Methode bezeichnet (vgl. Reinfried 1992: 76); berücksichtigt man jedoch die Fähigkeit von Diskursen, längere Zeiträume im kollektiven gesellschaftlichen Gedächtnis überbrücken zu können, so erscheint Puren's Postulat zu einem lokal isolierten Fortbestehen wesentlicher Inhalte der Anschauungsmethode im Elsass bis zum Ende des 19. Jahrhunderts schlüssig.

<sup>1</sup> Als wichtige Protagonisten im Zuge der „Überformung des Französischunterrichts durch neuhumanistische Bildungsvorstellungen“ (Kuhfuß 2013: 104) gelten zudem Friedrich Gedike und August Ferdinand Bernhardt (vgl. Kuhfuß 2013: 104 f., 2014: 565). Friedrich Gedike ist dabei mit zwei Schulbuch-Publikationen aus dem erweiterten Zeitraum der neuhumanistischen Bildungsreform im mir vorliegenden Korpus vertreten (vgl. Gedike 1809, 1818). Gedikes Bildungskonzeption weist eine Art ‚Gelenkfunktion‘ zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus auf, da er „eine formale und ‚zugleich‘ materiale Bildungstheorie des Fremdsprachenlernens [begründet]. Die kognitiven, geistig-seelischen Fähigkeiten, die die Schüler in der Beschäftigung mit den Sprachen erwerben, rechtfertigen ihre Aufnahme in den Fächerkanon der Gelehrtenschule. Aber sie müssen an

Verständnis von ‚allgemeiner Menschenbildung‘ (vgl. Preussische Akademie der Wissenschaften 1920: 276–283) handelt es sich um eine Form hermetischer Ideologie im Sinne einer umfassenden „Theorie der Bildung des Menschen“ (Hamann 1993: 109), die initial „ohne schulpädagogische Absichten entworfen“ (ebd.: 111) wird „und unter Ausscheidung aller realistisch-praktischer Tendenzen [...] für ‚alle‘ Menschen – ungeachtet ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Stellung – ein Desiderat“ (ebd.: 108) darstellen soll. Diese Auffassung von Bildung ist im Vergleich zu anderen zeitgenössischen Bildungstheorien durch einen wesentlich höheren Abstraktionsgrad gekennzeichnet und im Gegensatz zu philanthropistischen Bildungsinhalten nicht ‚material‘, sondern ‚formal-ideal‘ orientiert, was Kuhfuß wie folgt zusammenfasst:

Auf den Utilitarismus des aufklärerischen Vernunftzeitalters reagiert der Neuhumanismus mit seiner Vorstellung von der harmonischen Entfaltung aller Anlagen und Kräfte des Individuums, dem Prinzip der Selbstvervollkommnung und Individualität des Menschen (Kuhfuß 2014: 495 f.).

Während der durch Wilhelm von Humboldt initiierten Reformphase des preußischen Bildungssystems von 1809–1819 (vgl. Giese 1961: 61–112) „sollte der Neuhumanismus zur offiziellen Unterrichtsdoktrin und zur Grundlage der Schulorganisation werden“ (Macht 1992: 109), wodurch es zu einer Neuinterpretation der Aufgabe des staatlichen Bildungssystems kommt, die nun „eine allgemeine Menschenbildung und die ethisch-sozialen Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft zu vermitteln“ (Grunder 2015: 46) hat.

Im Gestaltungsprozess des neuen Schulsystems, das auf Basis des Königsberger und Litauischen Schulplans ein Grundlagengerüst aus „Elementar- bzw. Volksschulen, gelehrte[n] Schulen (Gymnasium) und Universitäten“ (Hamann 1993: 112) umfassen soll<sup>1</sup>, ist die neuhumanistische Bildungsideologie dabei mit einem konzeptionellen Paradoxon konfrontiert: Einerseits war die Ausrichtung der staatlich organisierten Bildung inhaltlich und systemisch genuin neu zu organisieren und zu modernisieren, andererseits sind die anfangs genannten neuhumanistischen Schulreformer bemüht, eine konservative Anschlussfähigkeit in der methodischen Konzeption von (Fremdsprachen-)Unterricht an bereits existierende Ideen herzustellen und somit eine fremdsprachenmethodische Kontinuität zu wahren (vgl. von Walter 1982: 5 f.).

---

Sachkenntnisse, an Inhalte gebunden bleiben. Das ist die Hürde, über die der Französischunterricht springen muss“ (Kuhfuß 2014: 528).

<sup>1</sup> Im Detail verweise ich auf von Humboldts ausformulierte Entwürfe zum Königsberger und Litauischen Schulplan von 1809 (vgl. Preussische Akademie der Wissenschaften 1920: 259–283).



Dabei kommt es zu einem einschneidenden Prozess der Umdeutung der Legitimation des schulischen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hüllen 2005: 77–86), in dessen Folge die formale Bildungstheorie als Brückenschlag zwischen dem Griechischen und Lateinischen und den modernen Fremdsprachen – allen zuvor Französisch – dienen soll. Dieses Unterfangen musste als politisch vermittelbarer Gestaltungsprozess durch eine Neuinterpretation der funktionalen Rolle moderner Fremdsprachen über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten erarbeitet werden (vgl. Fäcke 2018: 26 ff.). Dabei verstehen sich die Neuhumanisten

als intellektuelle Textinterpreten und Vermittler von grammatischem Wissen und wollten im Rahmen einer höheren Bildung eine Modernisierung des gelehrten Unterrichts mit den alten Sprachen erreichen. Die Sprache wird im Humanismus Humboldtscher Prägung als die konkrete Erscheinungsform des Geistes aufgefasst. Im Unterschied zum Philanthropismus wird die Sprache der Sprache wegen erlernt (Kuhfuß 2014: 495).

Der Neuhumanismus ist im Kontext der Gestaltung des Bildungssystems der deutschen Länder im 19. Jahrhundert dabei insofern besonders prägend, da er – im Gegensatz zum Philanthropismus – eine Anschlussfähigkeit der methodischen Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts von den alten Sprachen bis hin zu den modernen Fremdsprachen propagiert, wodurch er eine Hegemoniestellung im bildungskonzeptionellen Diskurs einnehmen kann, zumal er sich im Gegensatz zum Philanthropismus im universitären Umfeld des ausgehenden 18. Jahrhunderts entwickelt (vgl. Reinfried 2019a: 163). Von zentraler Bedeutung erweist sich dabei das Konzept der ‚Deutungshoheit des Bildungswertes‘ oder auch des ‚Nützlichkeitsgedankens‘ einer Fremdsprache, da der ursprünglich „mit dem Idealismus, der Griechenverehrung und der Begeisterung für nationale Zwecke vielschichtig verwobene Neuhumanismus“ (von Walter 1982: 6) im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine „Akzentverschiebung bzw. Uminterpretation“ (Macht 1992: 120) seiner Bildungsinhalte erfährt. Ausgehend von der Annahme, dass „nicht das Kulturgut an sich [...], sondern der ihm innewohnende Wert bzw. Geist“ (Hamann 1993: 109) ausschlaggebend für den Platz einer Sprache im Kanon der neuhumanistischen Staatsbildung ist, erfährt insbesondere der Französischunterricht über mehrere Jahrzehnte hinweg einen erheblichen Bedeutungszuwachs unter den modernen Fremdsprachen. Humboldt selbst begründet die Anschlussfähigkeit der altsprachlich-grammatikorientierten Unterrichtsmethodik an den modernen Fremdsprachenunterricht, „indem er postulierte, daß unterschiedlich stark flektierte Sprachen eben auch unterschiedlich fortentwickelte und differenzierte Kulturstadien von Völkern widerspiegeln“ (Macht 1992: 110). Reinfried fasst in diesem

Kontext die Nähe zwischen der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der neuhumanistischen Bildungskonzeption wie folgt zusammen:

[Die Theorie der formalen Bildung] erklärte den Grammatikunterricht zum wichtigsten formalen Bildungsmittel: Durch ihn sollten die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis und der Verstand der Schüler, die man sich unter dem Einfluss der ‚Vermögenspsychologie‘ als jeweils einheitlich strukturierte geistige Grundkräfte vorstellte, entwickelt und geschult werden (Reinfried 1992: 91).

In ähnlicher Weise vertieft auch Konrad Macht die Allianz altsprachlicher Methodik und neusprachlicher Inhalte:

Das Auswendiglernen der vorgegebenen Grammatikregeln wurde nicht nur als Gedächtnisschulung, sondern als Schulung im Kategorisieren und Differenzieren von Denkkategorien, also als logische Schulung im weitesten Sinne deklariert; die Übersetzungsübung wurde nicht als Einübung in den praktischen Sprachgebrauch, sondern als Aufgabe der vergleichenden Sprachanalyse und als Schulung des exakten sprachlichen Ausdrucks umschrieben. Damit sah man offenbar landläufig die Forderung nach geistiger Kräfteschulung als erfüllt an (Macht 1992: 120 f.).

Die einst den alten Sprachen Griechisch und Latein vorbehaltenen Funktion der formalen Denkschulung wird in diesem Sinne durch die neuhumanistische Bildungskonzeption über mehrere Jahrzehnte hinweg auf die neueren Fremdsprachen ausgedehnt, indem die Geistesschulung durch Grammatikvermittlung zunehmend als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts ausgegeben wird<sup>1</sup>. Für Humboldt ist somit „jede sprachliche Struktur das zwangsläufige Produkt einer geistigen Entwicklung“ (Reinfried 1992: 84), wodurch während des Verlaufs des 19. Jahrhunderts ein grundlegender Konservierungsprozess der neusprachlichen Unterrichtsmethodik mittels einer staatlich geförderten Bildungsdogmatik politisch festgesetzt wird. Kuhfuß hält zu diesem „Wandel in der fachdidaktischen Konzeption“ (Kuhfuß 2014: 565) für die Zeit um 1810 fest:

Die Verbindung zum alltags- und berufsbezogenen Französischunterricht ist nun vollständig abgebrochen; unter dem Einfluss der neuhumanistischen Bildungstheorie hat sich der Neusprachenunterricht noch stärker auf Schriftlichkeit, Höhenkammliteratur, Übersetzung und eine Lektüremethodik reduziert, die sich am zeitgenössischen Lateinunterricht mit seiner Unterscheidung von statarischer und kursorischer Lektüre ausrichtet und das ‚Nationale‘ der

---

<sup>1</sup> Hier wird eine Diskrepanz zwischen dem bildungsdiskursprägenden Anspruch der neuhumanistischen Auffassung von Fremdsprachenunterricht und der politischen Realität in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sichtbar, da noch 1837 eine preußische Ministerialverordnung „dem Französischen, und zwar ihm allein von allen Lehrgegenständen, jeden geistbildenden Wert“ (Mangold 1902: 192) absprach. Die Zielsetzungen zwischen Bildungspolitik und fremdsprachendidaktischer Bildungsideologie sind daher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als nicht in allen Bereichen kongruent anzusehen, konvergieren aber zunehmend im Verlauf des Errichtens eines umfassenden Bildungsstaats.

französischen Sprache und Literatur durch Übersetzen und Analysieren in [konzeptuelle] Anschauung und Begriff zwingen möchte (Kuhfuß 2014: 565).

Kuhfuß' Urteil eines vollständigen Abreißens der Verbindung zum alltags- und berufsbezogenen Französischunterricht ist jedoch nur mit einer Einschränkung auf den gymnasialen Sektor zuzustimmen, da in Form der über die Jahrzehnte zunehmenden Verbreitung von Realschulen im höheren Bildungssektor eher von einer Verlagerung des methodischen Praxisdiskurses zum Französischunterricht als von einem Abbruch ausgegangen werden kann. In gleicher Hinsicht ist Jeismanns Urteil zu den philanthropistischen Schulgründungen, die „nur von vorübergehender Bedeutung“ (Jeismann 1987a: 153) gewesen seien, unter diskurshistorischer Perspektive relativ, da durchaus eine latente Wirksamkeit der philanthropistischen Ideen angenommen werden kann, die während einer Epoche der neuhumanistischen Überlagerung<sup>1</sup> innerhalb der Gemeinschaft der Französischlehrkräfte diskursiv tradiert werden und spätestens in den Ideen der neusprachlichen Reform wieder verstärkt zum Tragen kommen.

Keine der beiden hier behandelten bildungstheoretischen Weltanschauungen, weder der Neuhumanismus noch der Philanthropismus, kann sich schlussendlich im Verlauf des 19. Jahrhunderts dauerhaft in ihrer konzeptionellen Reinform etablieren; vielmehr gehen beide Strömungen in den methodisch-didaktischen Fremdsprachendiskurs der Neuzeit ein und werden in staatlich-utilitaristischer Weise von der schulpolitischen Realität eingefangen:

Was für die Bildung und Erziehung des einzelnen gedacht war, mußte im 19. Jahrhundert für alle organisiert werden, geriet in den Streit der politischen und gesellschaftlichen Kräfte, blieb nicht mehr Selbstzweck, sondern wurde Mittel zum Zweck. Dies war der Preis, den die Bildungsideen beim Versuch ihrer generellen Umsetzung in ein öffentliches, staatliches Erziehungswesen entrichten mußten (Jeismann 1987c: 20).

In dieser Hinsicht sind die beiden hier behandelten Bildungskonzeptionen zu einem gewissen Grad als pragmatisch adaptierbar anzusehen und ihre diskursiven Einflüsse stets in Abhängigkeit des historischen Zeitpunktes und der jeweiligen Schulform zu denken. Die philanthropistische Weltanschauung, besonders aber der Neuhumanismus prägen dabei auch

---

<sup>1</sup> Ich grenze diese Epoche mit Konrad Schröder (vgl. Schröder 1969: 108–111) bis zum Jahr 1848 ein: „Die Ereignisse des Jahres 1848 geben der neuphilologischen Bewegung bedeutenden Auftrieb. Die Lehrer der Realfächer und der neueren Sprachen greifen, unterstützt durch die breite Öffentlichkeit, im Zuge revolutionärer Umgestaltung die neuhumanistischen Bildungsideen mit allen Mitteln und in aller Schärfe an“ (Schröder 1969: 108). Trotz des Scheiterns der Märzrevolution von 1848 und der anschließenden politischen Reaktionsära ist ab diesem Zeitpunkt nicht mehr von einer absoluten Prädominanz des Neuhumanismus auszugehen, sondern eher von einer geschwächten gesellschaftlichen, politisch jedoch weiterhin gestützten Diskurshegemonie, die allerdings nicht bis in jedes Klassenzimmer vorgedrungen sein muss.

grundlegende schulsystemische Rahmenbedingungen des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert, weswegen dieser Aspekt des Bildungssystems der deutschen Länder im Folgenden genauer betrachtet wird.

## 5.2 Schulsystemische Grundzüge

Die vorliegende überblicksartige Zusammenfassung der schulsystemischen Grundzüge im zeitlichen Umfeld meines Untersuchungskorpus basiert im Kern auf Jeismanns Einteilung der preußischen Schulsystematik in drei Entwicklungsphasen, die sich aufgrund innenpolitischer Prozesse der Nationalstaats-Entwicklung in zentralen Aspekten auf weitere deutsche Länder im Verlauf des 19. Jahrhunderts übertragen lassen:

In der Frühphase bis etwa 1840 wurde das Gymnasium als leitender Typ höherer Schulen ausgebaut. Dabei verfestigte sich, entgegen den Absichten der Reformer, die Zweiteilung des Schulwesens in Elementar-(später Volks-)Schule und Gymnasium. In der nächsten Phase der ‚Systembildung‘ entwickelten sich die konkurrierenden höheren Schulen neben dem Gymnasium. Im letzten Drittel des Jahrhunderts dann, in der Phase der ‚Systemfindung‘, entstand die Gleichberechtigung unterschiedlicher Typen höherer Schulen (Jeismann 1987a: 163).

Diese Aufteilung erscheint mir insofern schlüssig, als sie die im Folgenden dargestellten, relevantesten schulpolitischen Wegmarken im Verlauf des 19. Jahrhunderts wiedergibt und sich mit ihr eine zunehmende Konformitätsentwicklung der schulsystemischen Grundzüge nachzeichnen lässt, die sich, überwiegend von Preußen ausgehend, über mehrere Jahrzehnte auf den gesamtdeutschen Raum ausweitet (vgl. Jeismann 1987b: 112 f.). Die während dieses Prozesses kontinuierlich zunehmende „Konstituierung und Professionalisierung des Unterrichts der modernen Sprachen sowie ihre Verfestigung im Schulsystem“ (Fäcke 2018: 25) sieht ihren Anfang mit der 1787 erfolgten Gründung eines Oberschulkollegiums in Preußen (vgl. Müller 1987d: 35 f.), dessen zentrale Aufgabe einer „uniformisation des écoles latines“ (Reinfried 2014: 12) durch die zunehmende „Schaffung neuer oder den Ausbau bestehender zentraler Schulbehörden“ (Jeismann 1987b: 112) staatlich vorangetrieben wird<sup>1</sup>. Mit der Gründung der Section des Cultus und des öffentlichen Unterrichts (vgl. Preussische Akademie der Wissenschaften 1920: 209–252) wird, ausgehend von Preußen, „die Ausdifferenzierung

---

<sup>1</sup> Zur Gründung von Unterrichtsministerien größerer deutscher Flächenstaaten, „so in Württemberg 1819, in Sachsen 1831“ (Jeismann 1987b: 112), verweise ich auf entsprechende Kapitel der Institutionalisierungsgeschichte der entsprechenden Staaten bei Detlef Müller (vgl. Müller 1987c: 91–120) und Friedrich Paulsen (vgl. Paulsen 1921: 406–442).

gymnasialer Schultypen verschiedener Ausprägung neben den Lateinschulen und die Ausweitung des Bildungssystems auf breite Bevölkerungsschichten“ (Fäcke 2018: 26) unter der diskurspolitischen Prädominanz des Neuhumanismus vorangetrieben. Das Ziel Humboldts umfassender Reformbestrebungen<sup>1</sup> ist es dabei, „durch eine allgemeine zentrale Verwaltung das gesellschaftliche Leben effektiv zu machen und die Bürger zugleich an diesem Leben mitgestaltend teilhaben zu lassen“ (Hüllen 2005: 82), indem die nunmehr neu organisierten drei großen Eckpfeiler der staatlichen Bildung „Elementarschulen, Gymnasien und Universitäten [...] jedem, gemäß seinen Leistungen, zugänglich sein“ (ebd.) sollen. Entsprechend der neuen Dogmatik neuhumanistischer Staatsbildung muss in diesem Zusammenhang folglich die nunmehr problematisch gesehene „bisherige ständische Gliederung des Schulsystems“ (Hamann 1993: 127) zugunsten der Entfaltung individueller Bildungspotenziale gemäß dem neuen Stufensystem weichen.

Zu Beginn der neuhumanistischen Bildungsreform steht dabei der bereits vor 1806 im Oberschulkollegium initiierte Prozess (vgl. Jeismann 1987b: 107) einer umfassenden „Umgestaltung gelehrter Schulen (Lateinschulen herkömmlicher Art) zu humanistischen Gymnasien“ (Hamann 1993: 128), deren Transformationsprozess am Anfang des 19. Jahrhunderts von Jeismann anhand mehrerer Eckdaten zusammengefasst wird. Von besonderer Relevanz sind dabei:

Die Gründung des Philologenstandes durch das Prüfungsedikt von 1810, die Neuordnung des Abiturs von 1812, die nur als Empfehlung erlassene, gleichwohl aber normgebende Lehrverfassung für die Gymnasien und Stadtschulen von 1816, die Regelung der Aufsichtsinstanzen durch die nunmehr immediate Kultusbehörde, die Oberkonsistorien und die städtischen Schuldeputationen im Zusammenhang mit der Städteordnung (Jeismann 1988: 23).

Am Ende dieses mehrere Jahre andauernden Prozesses und nach dem 1819 angenommenen Reformentwurf Johann Wilhelm Süverns, der „dem gesamten Unterrichtswesen eine zusammenhängende, gesetzlich gesicherte Organisation“ (Jeismann

---

<sup>1</sup> Die Rolle Wilhelm von Humboldts im Kontext der Schulreformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird in der deutschen Schulgeschichtsforschung als staatsprägend interpretiert (vgl. Hüllen 2005: 82). Zwar war Humboldt lediglich während der Jahre 1809 und 1810 vorübergehend Direktor der Section des Cultus und des öffentlichen Unterrichts (vgl. Reinfried 2014: 12), jedoch wird übereinstimmend von einer massiven Strahlkraft seiner diskursprägenden Ideen im Vor- und Umfeld der preußischen Staatsreform ausgegangen.

1987b: 115) gibt<sup>1</sup>, erhält das neuartige und neuhumanistisch ausgerichtete Gymnasium<sup>2</sup> als einzige schulische Institution mittels der Vergabehoheit der universitären Zugangsberechtigung die systemische Autorität zur Ausbildung der zukünftigen Staatselite (vgl. Reinfried 1992: 81). Der Französischunterricht ist in diesen Jahrzehnten noch „aus nationalistischen, antinapoleonischen Ressentiments heraus suspendiert“ (Reinfried 1992: 81) und findet erstmals durch eine Ministerialverfügung von 1837 seine Aufnahme als „verbindlicher Lehrgegenstand im Gymnasium“ (Mangold 1902: 192; vgl. Reinfried 1992: 81 f.).

Als progressiver erweist sich in diesem Bereich das neu entstandene Realschulsystem, das für den Schulabschluss bereits ab 1832 das Französische als Prüfungsform neben Latein festlegt (vgl. Hüllen 2005: 76; Jeismann 1987a: 161 f.) und in dem zudem 1834 ein separates Staatsexamen für den Fremdsprachenunterricht eingeführt wird, das „die fachfremde, aber einflussreiche Rolle der Theologen und Altphilologen in diesen Fächern“ (Hüllen 2005: 82) zunehmend zurückdrängt. Die „Entwicklung des realistischen höheren Schulsystems, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts schnell voranschritt“ (Doff 2002: 142), kann in vielerlei Hinsicht als ein Prozess *ex negativo* zur Entwicklungslinie des Gymnasiums<sup>3</sup> angesehen werden, da es sich hierbei um Schulen handelt,

die die Anforderungen eines Gymnasiums nicht erfüllten und als Stadtschule, höhere Bürgerschule oder Realschule in einen unbestimmten, nicht vorgesehenen Status im staatlichen Schulplan gerutscht waren. Diese Schulen richteten sich von da an vor allem an den Bildungsbedürfnissen des in Handel und Gewerbe tätigen städtischen Bürgertums aus, die durch das Gymnasium nicht abgedeckt worden waren (ebd.).

Nach der Umwandlung der Lateinschulen in neuhumanistische Gymnasien entstehen demnach eine Vielzahl an heterogenen Schulformen, die einen Bedeutungsverlust im sich

---

<sup>1</sup> Während des Implementierungsprozesses der Bildungskonzeptionen ins staatliche Schulsystem erfährt der Neuhumanismus im Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurf von 1819 eine ideologisch ursprünglich nicht angelegte Erweiterung um nationalistische Elemente, die Jeismann auf „Zugeständnisse an den nach dem Ende der Befreiungskriege veränderten Zeitgeist“ (Jeismann 1987b: 115) zurückführt. Diese umfassen unter anderem „die Erziehung zum Patriotismus, zum Gehorsam gegenüber König und Gesetz sowie die Bedeutung der kirchlichen Religiösität in der staatlichen Schule“ (ebd.).

<sup>2</sup> In quantitativer Hinsicht kommt es während dieses Prozesses zu einer drastischen Reduktion sogenannter „Vollanstalten mit einem umfassenden Lehrangebot von Sexta bis Prima hin zur Hochschulreife“ (Willems 2013: 44 f.), deren Anzahl am Ende der Transformationsprozesse von Jeismann mit 92 angegeben wird (vgl. Jeismann 1988: 23).

<sup>3</sup> Jeismann beschreibt dabei den Verlauf des „Aufstieg[s] der Bürgerschulen, Höheren Bürgerschulen und schließlich der Realschulen [...] als eine zum staatlichen Gymnasium kontroverse Linie“ (Jeismann 1988: 29).

ausdifferenzierenden Bildungssystem erfahren (vgl. Hamann 1993: 128) und diesen durch eine Orientierung hin zu vermehrt materialen Bildungsinhalten kompensieren:

Die entschlossene Hinwendung der Realschulprogrammatisierung auf das Programm der allgemeinen Menschenbildung und der Nachweis, daß sie nicht minder an modernen Sprachen und Naturwissenschaften wie in alten Sprachen zu erlangen sei, gab dem kommenden Realschulwesen seine pädagogische Legitimität und zugleich die Übereinstimmung mit dem Wandel des Zeitgeistes um die Jahrhundertmitte (Jeismann 1987a: 161).

Die Bezeichnung und inhaltliche Ausrichtung der unterschiedlichen, neu entstehenden Schultypen fällt insbesondere in der Übergangszeit zwischen Jeismanns ‚Frühphase‘ und der Phase der ‚Systembildung‘ sehr heterogen aus<sup>1</sup> „parce qu’ils étaient négligés par la politique officielle de l’éducation“ (Reinfried 1995: 51). Von dieser Entwicklung sind unter anderem Stadtschulen, höhere Bürgerschulen und Realschulen betroffen, die durch die Profilierung des Gymnasiums in eine „im staatlichen Gesamtplan eigentlich nicht vorgesehene Stellung geraten waren“ (Jeismann 1987a: 161).

Da zudem bis 1837 Realschulen in Preußen noch vereinzelt „als ‚Vorschulen‘ zu den Gymnasien“ (Müller 1987d: 40) definiert werden, kommt es nicht nur zu Überschneidungen der curricularen Kompetenzen unter nicht-gymnasialen Schulen, sondern auch zu Streitfragen um verwaltungsrechtliche und inhaltliche Zielsetzungen „zwischen den unteren Klassen von Gymnasien, Realschulen und nicht anerkannten höheren Schulen“ (Müller 1987d: 50), deren Unterschiede oftmals nur geringfügig zu sein scheinen (vgl. Müller 1987d: 50). Der Disput um die inhaltliche und ideologische Ausrichtung der einzelnen Schultypen sowie um deren Bedeutung in der Bildungslandschaft der deutschen Länder ist dabei stets geprägt von einem seitens der höheren Schulformen befürchteten Kompetenzverlust zugunsten niedrigerer Schultypen in Fragen der Erteilung der Hochschulzugangsberechtigungen, die sich letztlich als Privileg der Gymnasien bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts halten kann. Gleichzeitig müssen die ehemaligen Lateinschulen – und nunmehr Gymnasien – „nun aber dem Drängen höherer Gesellschaftskreise nachgeben und die französische Sprache zu einem Pflichtfach machen“ (Reinfried 1992: 81). Diese Entwicklung läuft dem ursprünglichen Gedanken der

---

<sup>1</sup> Christ und Rang problematisieren diesen Umstand in ihrer Darstellung des Fremdsprachenunterrichts in Stundentafeln und empfehlen eine Klassifikation nach formalen Kriterien: „Mit der Bezeichnung der Schulformen stellt sich ein Problem, das bei der Beschäftigung mit den Stundentafeln verwirren könnte; von einer einheitlichen Nomenklatur kann lange Zeit keine Rede sein. Die Bezeichnungen wurden erst relativ spät normiert. Wir haben uns bemüht, nach formalen Gesichtspunkten eine Zuordnung vorzunehmen“ (Christ, Rang 1985g: 6). Ihre Darstellung der quantitativen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts eignet sich dabei zur vertieften Betrachtung ausgewählter Zeiträume ebenso wie zu überblickshaften Vergleichen zwischen Schularten und Jahrgangsstufen (vgl. Christ, Rang 1985g: 3).

idealistischen Bildung im Kern zuwider, ist dabei jedoch auch genau aus demselben Grund bezeichnend für die schulsystemischen Grundzüge des 19. Jahrhunderts, da sie das Bild eines fortwährenden Bildungsdiskurses in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik nachzeichnet.

In Anlehnung an Jeismanns Phasen der ‚Systembildung‘ und ‚Systemfindung‘, die grundsätzlich auf einen fließenden, divergierenden Prozess ohne Abschluss hinweisen, stellt Kuhfuß zudem fest, dass „von einer einheitlich gesteuerten Schulpolitik [...] bis weit in das 19. Jh. nicht die Rede sein“ (Kuhfuß 2014: 551) kann. Folgt man jedoch Jeismanns Systematik in einem engen Sinn, so erkennt man eine verstärkte Konzentration des Aufmerksamkeitsfokus sowohl der Gesellschaft<sup>1</sup> wie auch der Politik auf eine Präzisierung der Rolle der Realschulen<sup>2</sup> und der modernen Fremdsprachen:

Die Realschulbewegung ist das eigentlich vorwärtstreibende und modernisierende Element der Schulentwicklung im 19. Jahrhundert. Der Staat hat diese Entwicklung zunächst ganz den Städten überlassen und erst nach und nach, eher widerwillig, Regelungen eingeführt, als das Berechtigswesen es unumgänglich machte (Jeismann 1988: 30).

Jeismann impliziert in der Modernisierungsbewegung des Schulsystems grundsätzlich eine gewisse Affinität zwischen der Realschulbewegung und dem Umfeld der Revolution von 1848, die die „Forderung nach Gleichberechtigung“ (Jeismann 1987a: 161) gegenüber dem Gymnasium in den Vordergrund drängt. Auch wenn ministerielle Versprechungen in dieser Richtung nach der gescheiterten Revolution und der einsetzenden Reaktion<sup>3</sup> seitens der Politik nicht eingehalten werden, so wird dennoch, wenn auch verspätet, in der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen von 1859 (vgl. Giese 1961: 158–165; Jeismann 1987a: 161; Müller 1987d: 43 ff.) die Rolle der Realschulen an diejenige des Gymnasiums verstärkt angelehnt und insbesondere „ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung“ (Giese 1961: 161) hervorgehoben:

Die Real- und die höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtungen ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens

---

<sup>1</sup> Zu den Konsequenzen der demografischen Entwicklung in Deutschland mit Bezug auf die Realschulen verweise ich unter anderem auf Klippel (vgl. 2018: 175 f.).

<sup>2</sup> Zu den unterschiedlichen Ausprägungsformen und Funktionen von Realschulen und höheren Bürgerschulen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts findet sich bei Giese (vgl. 1961: 158–165) eine übersichtliche Zusammenfassung. Diese kann auch durch entsprechende Kapitel zum *Ausbau des Gymnasiums zur Staatsschule im Vormärz* und zur *Höheren Schule zwischen Revolution und Reichsgründung* von Margret Kraul (vgl. 1984: 47–99) ergänzt werden.

<sup>3</sup> Zu den politischen Hintergründen in dieser Frage hält Jeismann folgendes fest: „In den Lehrerkonferenzen von 1849 wurde ein dem österreichischen Plan ähnliches Modell eines Gymnasiums mit gemeinsamem Unterbau und unterschiedlichen Oberstufen entwickelt. Das Ministerium hatte die Ausführung dieses Plans zugesagt, hielt das Versprechen nach der Revolution aber nicht“ (Jeismann 1987a: 161).



maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufs bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun (Giese 1961: 160 f.).

Mit dieser Einstufung wird versucht, dem anhaltenden Bedürfnis der Realschulen und der modernen Fremdsprachen nach einer höheren gesellschaftlichen Anerkennung entgegenzukommen, was unter anderem durch eine strukturelle Neuordnung der realsystemischen Architektur erfolgt (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 10 ff.).

Die Realschule I. Ordnung, die 1882 zum Realgymnasium wurde, erhielt alle Berechtigungen, welche das Gymnasium besaß – mit Ausnahme der Zulassung zur Universität. Die Realschule II. Ordnung sollte größere Freiheiten im Lehrplan je nach den lokalen Bedürfnissen entwickeln; Latein war nicht obligatorisch; der Kursus war ein oder zwei Jahre kürzer, die Berechtigungen entsprechend geringer. Der dritte Typ, die Höhere Bürgerschule, war eng an den Lehrplan der Realschule I. Ordnung angelehnt und eigentlich ein Realprogymnasium (Jeismann 1987a: 162).

Diese Prüfungsordnung ist darauf ausgelegt, dem Wandel der bürgerlichen Bildungsgesellschaft Rechnung zu tragen, deren Einfluss bis dato zu einer „enorm anwachsenden Zahl der Realschulen“ (Doff 2002: 143) führt; auf Sicht wird dadurch ein bildungssystemischer Zustand festgelegt, der nicht-gymnasialen Schularten „durch einen verstärkten Einbezug moderner Fremdsprachen und Naturwissenschaften und die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts“ (Müller 1987d: 43) einen gesicherten Platz in der Bildungslandschaft der deutschen Länder zugesteht, sie jedoch dauerhaft von der Vergabe der Hochschulzugangsberechtigungen ausschließt.

Trotz dieses Umstands ist auch nach 1859 eine Tendenz zur ‚Gymnasialisierung‘ von Realschulen I. Ordnung – Müller spricht hierbei von einem „in der Realschulgeschichtsschreibung dargelegte[n] Kampf“ (Müller 1987d: 43) um Privilegien – erkennbar. Dieses Bestreben um eine Aufwertung der Realschulen geht unter anderem auf die Initiative von examinierten Gymnasiallehrern zurück, „die an Gymnasien keine Anstellungen gefunden hatten und auf Schulen mit begrenzten Zielsetzungen und Lehrplanstrukturen [...] ausgewichen waren“ (ebd.). Die Auswirkungen des „zunehmenden Ersatz[es] der Lehrkräfte mit seminaristischer Ausbildung durch Akademiker“ (ebd.) an Realschulen begünstigt dabei eine Angleichung der fremdsprachendidaktischen Unterrichtsmethodik zwischen Realschulen und Gymnasien und verstärkt, Werner Hüllen zufolge, die Dominanz eines Unterrichtsverfahrens, „welches den Lateinunterricht in vielen

Zügen imitierte und nicht zuletzt dadurch um 1880 zu einer radikalen Reform führte“ (Hüllen 2005: 77).

Im Zuge der fortwährenden Akademisierung des Realschulsystems während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kann zudem von einem sich selbst verstärkenden ‚Rückkopplungsprozess‘ ausgegangen werden, der sich durch einen „steigenden gesamtgesellschaftlichen Bedarf von Akademikern [...], der zu einem Teil erst durch das Bildungssystem selbst hervorgerufen worden war“ (Müller 1987d: 50), äußert. Dabei befördert das Realschulsystem den Anstieg des Akademisierungsgrads innerhalb der Bevölkerung, was wiederum, im Sinne eines Kreisschlusses, vor allem im Bildungsbürgertum zu einer Forderung nach einer weiteren Intensivierung der höheren Bildungsmöglichkeiten an Realschulen führt. In diesem Kontext kann die Realschulreform von 1859 mit ihrer neu entwickelten Nomenklatur von Realschulen I. Ordnung, Realschulen II. Ordnung und höheren Bürgerschulen auch als ein schulsystemischer Vermittlungsversuch zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen – unter anderem Lehrerverbänden, staatlichen Kultusbehörden, höheren Kreisen der vor allem städtischen Bevölkerung und der aufstrebenden industriellen Wirtschaft – angesehen werden. Im Sinne dieses Vermittlungsversuchs verfügen beispielsweise „die Realschule II. Ordnung und die höhere Bürgerschule ohne Latein [über] ähnliche Lehrpläne mit geringeren Anforderungen und ein bis zwei Jahren kürzerer Laufzeit, verliehen aber auch entsprechend geringere Berechtigungen“ (Doff 2002: 143) im Vergleich zu den Realschulen I. Ordnung. Reinfried stellt in diesem Zusammenhang auf Basis von Rainer Böllings *Kleiner Geschichte des Abiturs* (vgl. Bölling 2010: 48 und 50 f.) fest, dass Realschulen I. Ordnung „während des ganzen 19. Jahrhunderts etwa ein Drittel zur Gesamtzahl der Abiturienten beitrugen, während die klassischen Gymnasien die anderen zwei Drittel zum Abitur führten, das ab 1834 zur alleinigen Studienvoraussetzung geworden war“ (Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 10).

In der weiteren Entwicklung ab den 1860er Jahren verfestigen sich die bisher dargestellten Tendenzen, was Jeismann als Phase der ‚Systemfindung‘ klassifiziert, wobei die Schultypen-Bezeichnungen auch in diesem Zeitraum weiterhin schwanken (vgl. Christ, Rang 1985g: 7 f.) und die einzelnen Schulformen über mehrere Schritte bis zum Ende des Jahrhunderts immer wieder Reformbestrebungen unterliegen. Die Realschulen I. Ordnung werden dabei ab 1882 in „neunklassige Schulen mit Lateinunterricht“ (Christ, Rang 1985g: 7) unter der Bezeichnung ‚Realgymnasien‘ umgewandelt, wohingegen sich die Realschulen II.

Ordnung und die höheren Bürgerschulen ohne Latein ab den späten 70er Jahren unter anderem zu ‚Oberrealschulen‘ entwickeln<sup>1</sup> (vgl. Doff 2002: 143 f.).

Das Französische wird vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklungen bereits ab 1837 in allen flächendeckend ausgebauten Schulformen verpflichtend unterrichtet<sup>2</sup>, wobei seine Verbreitung in quantitativer Hinsicht während Jeismanns Phasen der Systembildung und Systemfindung weniger auf die voll ausgebauten Gymnasien, sondern vielmehr auf die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen späteren Realgymnasien und Oberrealschulen abzielt. Zur Verdeutlichung dieser Entwicklung finden sich in den Stundentafeln bei Christ und Rang für das preußische Gymnasium im Jahr 1856 in Quinta drei sowie von Quarta bis Prima jeweils lediglich zwei Wochenstunden Französisch (vgl. Christ, Rang 1985g: 27), für die preußische Realschule zum Zeitpunkt der Reform der Unterrichts- und Prüfungsordnung im Jahr 1859 jedoch in Quinta und Quarta jeweils fünf sowie von Tertia bis Prima jeweils vier Wochenstunden Unterricht in Französisch (vgl. Christ, Rang 1985g: 75), was eine besondere Gewichtung des Französischen in den Realschulen exemplarisch unterstreicht.

Bei den Veränderungen der schulsystemischen Grundzüge über einen mehrere Jahrzehnte umfassenden Zeitraum handelt es sich daher im Gesamten um einen „langwierigen und konfliktreichen Entwicklungsprozeß“ (Müller 1987e: 18), der nicht frei von Widersprüchen ist und der sich zudem „für jede Anstalt verschieden vollzog und zu unterschiedlichen Ergebnissen führte“ (ebd.). Dementsprechend sind gegebenenfalls konkrete Aussagen über die unterrichtliche Zulassung der Schulbücher meines Korpus für einzelne Schulformen oder Jahrgangsstufen nur auf Basis gesicherter historischer Eckpfeiler oder Wegmarken von Schulreformen und kultusministeriellen Verordnungen möglich und bedürfen stets einer Kontextualisierung mit den schulsystemischen Zusammenhängen des Untersuchungszeitraums.

---

<sup>1</sup> Diese Entwicklung betrifft auch weitere Schularten, wie beispielsweise die Gewerbeschulen, die in einem Prozess der Vereinheitlichung ab 1877 ebenfalls zu Realschulen umgewandelt werden und schließlich ab 1882 in den Oberrealschulen aufgehen (vgl. Willems 2013: 50).

<sup>2</sup> Bei Javier Suso López finden sich zudem Beispiele für Schulgründungen aus dem frühen 19. Jahrhundert, die bereits vor dem flächendeckenden Einsetzen der Expansion des Französischunterrichts in den deutschen Ländern Französisch in ihren Fächerkanon aufnehmen (vgl. Suso López 2018: 108 f.).

### 5.3 Schulbuchautor\*innen und Schulbuchverlage

Der Prozess der Verselbstständigung des Berufsstandes der Lehrkräfte an staatlichen Schulen im späten 18. Jahrhundert ist eng an die historischen Umwälzungen im Zuge der Aufklärung gebunden und unterliegt den in Kapitel 5.2 beschriebenen Tendenzen der Verstaatlichung des Bildungssystems in den deutschen Ländern<sup>1</sup>. Spätestens ab der Einführung des Allgemeinen Preußischen Landrechts 1794 ist eine zunehmende Loslösung des Lehrerstandes von den Einflüssen des schulischen Klerus zu beobachten, infolge derer die „Erziehung und das Lehren im Unterricht als eine besondere Kunst anzusehen waren, die ein Geistlicher aber im Allgemeinen nicht gelernt hatte“ (Hüllen 2005: 75). Zu diesem Zeitpunkt besteht der Lehrkörper in den deutschen Ländern noch überwiegend aus angehenden Theologen, „die noch keine Pfarrstelle erhalten hatten und mit der geringen Vergütung für ihren Unterricht ihren Lebensunterhalt bestreiten mußten“ (Müller 1987d: 36), wobei Walter Kuhfuß in Bezug auf die Typologie von Fremdsprachenlehrern für die Übergangszeit der Verstaatlichung des Schulsystems um 1800 eine bereits deutlich differenziertere Darstellung wählt. Dabei unterteilt er die äußerst heterogene und männlich dominierte<sup>2</sup> Berufsgruppe der Fremdsprachenlehrer in die vier Prototypen ‚Hof-/Haus-/Privatlehrer‘, ‚*maître de langue*/Sprachmeister‘, ‚Sprachlehrer an öffentlichen Schulen‘ und ‚Sprachlehrer an Universitäten‘ (vgl. Kuhfuß 2014: 604–610). Diese vier genannten Gruppen sind nicht generell als untereinander gänzlich trennbar anzusehen<sup>3</sup>, sondern entsprechen vielmehr vorrangig anzutreffenden Berufsausrichtungen um die Jahrhundertwende, unter denen insbesondere der Typus ‚Sprachmeister‘<sup>4</sup> und ‚Sprach(en)lehrer an öffentlichen Schulen‘ im Laufe der

---

<sup>1</sup> Zur Darstellung spezifischer Aspekte der Entwicklungsgeschichte des Lehrerstandes verweise ich im Detail auch auf Wilhelm Rössler (vgl. 1961: 243–339), Karl-Heinz Flechsig (vgl. 1962: 44–144) und Walter Kuhfuß (vgl. 2014: 604–610) sowie Konrad Schröder (vgl. 2005: 23 ff.).

<sup>2</sup> Reinfried zufolge betrug der Frauenanteil in der Berufsgruppe der Sprachmeister\*innen vor 1800 ca. 4 bis 5 % (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 2). Es ist bisher weitgehend unklar, wie sich dieser Prozentsatz im Verlauf des 19. Jahrhunderts verändert hat. Ein Abgleich mit dem Anteil der weiblichen Schulbuchautorinnen im vorliegenden Untersuchungskorpus legt jedoch zumindest nahe, dass bis 1882 möglicherweise nur von einem langsamen Anstieg des Anteils der Sprachlehrerinnen ausgegangen werden kann, da die 121 vorliegenden Schulbücher von 77 männlichen Einzelautoren, 10 männlichen Autorentams und lediglich von zwei weiblichen Einzelautorinnen verfasst wurden.

<sup>3</sup> Kuhfuß selbst unterteilt in seiner 2015 erschienen empirischen Untersuchung zu Sprachlehrern im ausgehenden 18. Jahrhundert nunmehr lediglich „drei Gruppen von Fremdsprachenlehrern: privat tätige Sprachmeister, an privaten und öffentlichen Schulen tätige Lehrer sowie an Universitäten und Ritterakademien unterrichtende Lehrer bzw. Professoren“ (Kuhfuß 2015: 163 f.).

<sup>4</sup> Friederike Klippel weist darauf hin, dass die Berufsbezeichnung ‚Sprachmeister‘ kaum reglementiert wurde: „Es gab weder feststehende berufliche oder persönliche Voraussetzungen, einen definierten Ausbildungsgang oder verbindliche Tätigkeitsmerkmale noch eine ähnliche Besoldung. Im Prinzip konnte sich jeder Sprachmeister nennen und Sprachunterricht anbieten“ (Klippel 2014: 8 f.).

Jahrzehnte durch mehrere Reformen ineinander übergehen: „Im Bereich der neueren Fremdsprachen z.B. arbeiteten ‚Sprachmeister‘ unterschiedlicher regionaler, sozialer und beruflicher Herkunft und Vorbildung neben den ersten ‚Reallehrern‘“ (Christ, Rang 1985a: 17).

Jean-Antoine Caravolas und Heinz-Elmar Tenorth beschreiben die soziale und finanzielle Lage von Lehrkräften des ausgehenden 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts sowohl unter dem Gesichtspunkt von Prestige wie auch von Vergütung als problematisch (vgl. Caravolas 2000: 109; Tenorth 1987: 258), zumal Lehrkräfte im beginnenden 19. Jahrhundert ihre berufliche Tätigkeit oftmals eher als Überbrückungsphase auf der Suche nach einer „*occupation moins exténuante ou mieux rémunérée*“ (Caravolas 2000: 109) ansehen.

Ein deutlicher Umbruch in der Selbst- und Außenwahrnehmung der Fremdsprachenlehrer beginnt mit der um 1800 sukzessive einsetzenden neuen Selbstbezeichnung ehemaliger ‚Sprachmeister‘ als nunmehr ‚Sprachlehrer‘, die mit der Gesamtentwicklung der staatlichen Institutionalisierung des Bildungswesens einhergeht. Zur Entstehung des neuen Konzeptes eines *professeur*, das auch ein neues berufliches Selbstverständnis mit sich bringt, äußert sich Javier Suso López wie folgt:

Nous employons le terme professeur parce que c'est comme professeurs qu'ils commencent (et aiment) à se voir, faisant partie d'une institution. Le remplacement terminologique de ‚maître de langues‘ par ‚professeur‘ marque précisément un changement du statut de la profession, de l'image sociale de celle-ci et donc également de la conscience professionnelle de ces nouveaux agents éducateurs (Suso López 2018: 109 f.).

Es handelt sich beim Begriff des ‚Sprach(en)lehrers‘ nicht lediglich um eine neue Etikettierung der bisherigen Berufsbezeichnung, sondern um einen emanzipatorischen Zwischenschritt in der Neuausrichtung des Berufsstandes hin zu einer über das gesamte 19. Jahrhundert fortschreitenden Professionalisierung (vgl. Christ 2005a: 4 f.; Fäcke 2018: 28 f.). Diese unternahm 1810 mit der Einführung des *Examen pro facultate docendi* in Preußen einen relevanten Schritt im Prozess der staatlich anerkannten Qualifizierungsbestrebungen des im Entstehen begriffenen Philologenstandes, der zum einen den Typus des ‚Sprachmeisters‘ ablöst und zum anderen die enge Verbindung von theologischen und philologischen Studien aufbricht (vgl. Doff 2002: 142; Hüllen 2005: 99), auch wenn die modernen Fremdsprachen zum damaligen Zeitpunkt noch nicht strukturell berücksichtigt werden (vgl. Klippel 2014: 15).

Die staatliche Examinierung der angehenden Lehrkräfte unterliegt grundsätzlich einem neuhumanistisch motivierten Bestreben der Qualitätssicherung im höheren Bildungssegment und bewirkt langfristig die Entstehung eines „Korpsgeist der Philologen“ (Jeismann 1987a:

155), die sich verstärkt als Generalisten mit breiter Allgemeinbildung sehen (vgl. Kuhfuß 2013: 108; Tenorth 1987: 250 ff.).

Zu diesem Zeitpunkt kann man noch nicht von einer Französischlehrkraft *sui generis* sprechen, da die wissenschaftliche Ausbildung „noch nicht nach einem Fachlehrerprinzip“ (Fäcke 2018: 28) organisiert ist, sondern vielmehr auf Basis der „althumanistischen Kriterien *eloquentia* und *sapientia*“ (Willems 2013: 47) erfolgt<sup>1</sup>. Dementsprechend wird der Französischunterricht weiterhin von sowohl fachlich wie auch methodisch und didaktisch sehr heterogen ausgebildeten Lehrkräften erteilt, die sich oftmals an Vermittlungsverfahren der alten Fremdsprachen Latein und Griechisch orientieren (vgl. Reinfried 1992: 82). Trotz weiterer Reformtendenzen, wie beispielsweise der preußischen Prüfungsordnung des Lehramts an höheren Schulen von 1831 (vgl. Blättner 1960: 148 f.) muss man daher bis mindestens zur Mitte des 19. Jahrhunderts eher in einem weiten Sinne von ‚Französisch unterrichtenden Lehrer\*innen‘ und nicht im engen Sinne von ‚Französischlehrer\*innen‘ sprechen<sup>2</sup>. Friederike Klippel zufolge „waren die meisten der Lehrer, die zu der Zeit Fremdsprachenunterricht erteilten, Autodidakten, die ihre Sprachkenntnisse vielleicht während einer Phase als Hauslehrer im Ausland erworben hatten“ (Klippel 2014: 15). Walter Kuhfuß bezeichnet diesen Typus von Lehrkraft als „reflektierten Praktiker‘ (freilich meist ohne normierte Fachausbildung)“ (Kuhfuß 2013: 108) und Marcus Reinfried geht sogar davon aus, dass „der Unterricht bis in die 1870er oder 1880er Jahre noch überwiegend von anderen Fachlehrern erteilt werden“ (Reinfried 1992: 82) muss und bis zur Jahrhundertmitte oftmals noch Altphilologen und auch die eigentlich als obsolet angesehenen Theologen Französisch unterrichten. Alexander Teixeira Kalkhoff verknüpft diesen Umstand mit den 1854 in Bayern und 1866 in Preußen erfolgten Einführungen einer grundlegenden neuphilologischen Prüfungsordnung, aufgrund derer „von der Möglichkeit einer systematischen Französischlehrausbildung an allen deutschen Universitäten erst ab ca. 1875, ja vielleicht in einem umfassenderen Maße sogar erst ab den 1880er oder gar 1890er Jahren“ (Teixeira Kalkhoff 2020: 215) ausgegangen werden kann (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 12 ff.).

---

<sup>1</sup> Zu den Inhalten und Kriterien der spezifischen Prüfungsausrichtung verweise ich auf Fritz Blättner (vgl. 1960: 145–157) sowie zum Themenbereich der Etablierung, Stellung und Laufbahn von Lehrer\*innen im Staatsdienst auf Karl-Ernst Jeismann (vgl. 1996b: 273–321) und Fritz Blättner (vgl. 1960: 184–195).

<sup>2</sup> Zum Themenbereich der Institutionalisierung der Ausbildung von Französischlehrer\*innen im akademischen Kontext und den Inhalten der Lehrer\*innenbildung verweise ich auf Herbert Christ (vgl. 1990: 178–187).

Die Entstehung des Berufsbildes einer ‚Französischlehrkraft‘ mit einer universitär geprägten neuphilologischen Ausbildung erfolgt dabei über einen mehrere Jahrzehnte andauernden Prozess parallel zur kontinuierlich zunehmenden Etablierung neuphilologischer Professuren ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, wobei die universitäre Verankerung von entsprechenden Lehrstühlen als Schlüsselmoment der Emanzipation der Neuphilologie in weiten Teilen Europas angesehen werden kann:

Ce ne sont plus les maîtres de langue autodidactes d’antan, ce ne sont plus les locuteurs natifs qui prédominent dans la profession, mais ce sont au contraire les élèves des professeurs de philologie moderne dont les chaires sont nouvellement créés partout en Europe, et qui s’émancipent de plus en plus de la philologie classique pour devenir des germanistes, des romanistes, des anglicistes etc. (Christ 1990: 175).

Diese Entstehung neusprachlicher Nationalphilologien geht allerdings noch nicht mit einer dauerhaft verstetigten wissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Lehrer\*innenbildung an den Universitäten einher, weswegen ‚Neuphilologie‘ nicht in struktureller Hinsicht mit einem ‚Lehramtsstudium‘ im heutigen Sinne gleichzusetzen ist. Dennoch entwickelten sich bereits im Zeitraum von 1810 bis zur Jahrhundertmitte – „teils bewußt, teils unbewußt, nach altphilologischem Muster“ (Schröder 1969: 65) – rudimentäre Ansätze einer neusprachlichen Didaktik, die sich in der zweiten Jahrhunderthälfte sukzessive in die zunehmend eigenständigen Fachbereiche der Französisch- und Englischmethodik ausdifferenzieren (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 16 ff.). Entsprechende Beiträge zur Methodik dieser frühen Fachrichtungen erscheinen jedoch auch in weiten Teilen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nicht diskursmächtig genug, um eine genuin neusprachliche Unterrichtskonzeption auszubilden und diese flächendeckend zu etablieren. Die diskursive Verhandlung einer solchen neuphilologischen Unterrichtskonzeption obliegt über weite Strecken des 19. Jahrhunderts vielmehr den einzelnen Französischlehrer\*innen, die individuelle fremdsprachendidaktische Konzepte in ihrem pädagogischen Wirkungsradius ausprobieren und dabei die ersten sind, die „einen fachlichen Diskurs in den modernen Sprachen in Gang brachten und aufrechterhielten“ (Klippel 2018: 177).

Um in diesem fachlichen Diskurs Zeugnis der eigenen „innovativen Kraft“ (Kuhfuß 2014: 605) abzulegen, eignen sich typischerweise eigens publizierte Lehr- und Lernmaterialien zu individuellen Methodenkonzepten, die manche Französischlehrer\*innen in ihrer Nebenfunktion als Schulbuchautor\*innen verfassen. Thomas Keiderling geht aus medienwissenschaftlicher Perspektive davon aus, „daß der Schulbuchautor des 19. und

frühen 20. Jahrhunderts, oftmals selbst noch als Pädagoge tätig, innerhalb seines Systems Schule und Wissenschaft an einem Diskurs teilnahm“ (Keiderling 2002: 87), der medial unterschiedlich geführt wird und der die Schulbuchautor\*innen als soziales Kollektiv sichtbar werden lässt<sup>1</sup>. Dieser Überlegung ist mit Werner Hüllen und Christiane Fäcke aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zuzustimmen, wenn sie festhalten, dass sich im 19. Jahrhundert „der Unterricht in starker Abhängigkeit von den Lehrenden, die auch Lehrwerkautoren waren, organisiert haben dürfte“ (Hüllen 2005: 69) und „eine gründliche methodisch-didaktische Reflexion und deren schriftliche Fixierung [...] einen selbstverständlichen Bestandteil im Leben eines Lehrers“ (Fäcke 2018: 29) bilden<sup>2</sup>:

Ein Charakteristikum derjenigen, die in diesem Jahrhundert Französisch unterrichten, ist ihre vergleichsweise hohe und intensive Publikationstätigkeit. Anders als es unter Französischlehrkräften der Gegenwart üblich ist, verfassen die Lehrer des 19. Jahrhunderts ihre eigenen Französischmethoden und Grammatiken und manifestieren darin ihr eigenes Verständnis vom Lehren und Lernen dieser Sprache. Einige der Lehrbücher und Grammatiken erfahren eine große Resonanz [...], andere werden praktisch nur für die eigene Schule verfasst (ebd.).

Die hier von Christiane Fäcke angesprochene häufige Personalunion von Lehrer\*innen und Autor\*innen bildet einen relevanten Unterschied zum Verständnis des Berufsbildes einer Lehrkraft der Gegenwart, wobei die Rolle von publizierenden Französischlehrer\*innen im 19. Jahrhundert durch einen weiteren distinktiven Faktor ergänzt werden kann: Während die Produktion eines Lehrwerks in der Gegenwart von multifaktoriellen Interessenslagen und Einflüssen unterschiedlicher Personengruppen und Institutionen abhängt, deren gemeinsame Expertise in den Entstehungsprozess einfließt, gestaltet sich die Entwicklung eines Schulbuchs für den Französischunterricht insbesondere zu Beginn des 19. Jahrhunderts in einem geschäftlichen Autor\*innen-Verleger\*innen-Verhältnis zwischen erfahrenen Unterrichtspraktiker\*innen auf der einen Seite und einem oftmals wenig fachspezifischen Verlag auf der anderen Seite (vgl. Keiderling 2002: 89). Der Zeitraum vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts weist dabei grundlegende Veränderungen im allgemeinen Verlagswesen der deutschen Länder auf, deren Strukturwandel mit der Phase der staatlichen Bildungsexpansion zusammenfällt und zu einer kontinuierlich zunehmenden

---

<sup>1</sup> insbesondere in organisierter Form des 1837 gegründeten ‚Vereins deutscher Philologen und Schulmänner‘, des 1863 etablierten ‚Bayerischen Philologenverbands‘, des 1876 gegründeten ‚Deutschen Realschulmännervereins‘ und des 1886 ins Leben gerufenen ‚Allgemeinen deutschen Neuphilologenverbands‘.

<sup>2</sup> Mit leichter Nuance zu Fäckes zitierter Einschätzung ist die schriftliche Fixierung eigener methodischer Konzepte durch Lehrer\*innen im 19. Jahrhundert zumindest als häufig anzutreffendes, wenn auch nicht immer selbstverständliches Handlungsmuster zu bezeichnen.



Ausdifferenzierung des Verlagswesens – auch im Bereich der Schulbücher für den Französischunterricht – über 100 Jahre führt (vgl. Haug 2015: 12). Im Vorfeld der preußischen Bildungsreformen mangelte es im kommerzialisierten Verlagsbetrieb „an fachlich geeigneten Schul- und Lehrbüchern“ (Haug 2015: 16), was auf ein bis dato fehlendes Interesse am schulischen Absatzmarkt seitens der meisten Verlage zurückzuführen ist. Diese Lücke im System wurde vor allem von Lehrkräften, „die ihre Lehrmittel im Selbstverlag herausbrachten“ (ebd.: 10), oder von ideologisch-aufklärerisch motivierten Verlegern zu füllen versucht (vgl. Haug 2015: 9 ff.).

Diese Situation ändert sich erst grundlegend mit der neuen Rolle, die dem Buchhandel als Wissens-Multiplikator im Zuge der staatlichen Bildungsoffensive des beginnenden 19. Jahrhunderts zukommt. Auf Basis von Fuchs, Niehaus und Stoletzki (vgl. 2014: 31–40) fallen die Erscheinungszeiträume der Schulbücher meines Untersuchungskorpus dabei in die sogenannte „zweite Phase der Schulbuchgeschichte“ (Fuchs u.a. 2014: 32), die mit dem 19. Jahrhundert beginnt und die dadurch eine erste Phase zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert ablöst<sup>1</sup>. Die zweite Phase der Schulbuchproduktion ist gekennzeichnet durch eine starke Ausdifferenzierung des Verlagswesens in den deutschen Ländern und ist „durch die steigende Bedeutung des Staates in der Bildung und die damit einhergehende Bildungsexpansion bedingt. Darüber hinaus wird sie maßgeblich von der Entwicklung des spezialisierten Verlagswesens geprägt“ (ebd.). Der in dieser Phase vonstatten gehende fundamentale Wandel der Buchbranche, der „einer vollständigen Neuorganisation des buchhändlerischen Geschäftsverkehrs“ (Haug 2015: 9) gleichkommt, äußert sich im Schulbuchhandel des allgemeinbildenden Unterrichts durch einen sukzessiven Anstieg der Umsätze aufgrund des entsprechenden Anstiegs der Beschulungs-Quote der Bevölkerung.

Um die Wende zum 19. Jahrhundert können sich vermehrt einzelne Verlagsstandorte in der Schulbuchproduktion zu profilieren beginnen, wie beispielsweise „Berlin, Halle, Leipzig im norddeutschen Raum, im Süden insbesondere München und Wien“ (Haug 2015: 28); in grundlegender Hinsicht zeichnet sich der Schulbuchhandel in jener Zeit jedoch durch eine

---

<sup>1</sup> Für eine präzisere Einordnung der beiden Hauptphasen der Schulbuchgeschichte verweise ich auf Hartmut Schröders historisch ausgerichtete Synopse *Lehr- und Lernmittel in den didaktischen Theorien und Modellen des 15. bis 19. Jahrhunderts* (vgl. Schröder 2008: 12–66). Für vertiefte Fragestellungen zu Einflüssen wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskurse auf Elementarisierungstendenzen verweise ich auf Eva Matthes' und Carsten Heinzes *Elementarisierung im Schulbuch* (vgl. 2007) und für innovationstheoretische Diskurse in der historischen Schulbuchforschung auf Carsten Heinzes *Das Schulbuch im Innovationsprozess* (vgl. 2011).

historisch bedingte, ausgeprägte „Dezentralisierung der Verlagsstandorte“ (Titel 2002: 74) aus, die sich auf den Verbreitungsradius und damit auch auf den diskursprägenden Einflussbereich auswirkt:

Das Schulbuchgeschäft fand in einem territorial oder regional begrenzten Raum statt, und Schulbuchhändler sahen sich regionalen und örtlichen Besonderheiten im Schulsystem gegenüber, die einen transnationalen Wirkungsradius ohnehin obsolet machten (Haug 2015: 14).

Neben technischen Fortschritten in der industriellen Buchproduktion wie beispielsweise der Schnellpresse, Satiniermaschine und Hydraulikpresse in den 1820er Jahren (vgl. Titel 2002: 72) ist die dezentrale Organisation der Verlage, die durch die regional stark divergierenden schulsystemischen Grundzüge, unterschiedlichen Lehrgänge und fremdsprachlichen Curricula der deutschen Länder bedingt ist, der entscheidendste Faktor zur Erklärung eines rasanten Zuwachses an buchhändlerischen Firmen in den deutschen Ländern, deren Zahl sich zwischen 1820 und 1840 „von etwa 500 auf knapp 1400 nahezu verdreifacht“ (Titel 2002: 72). Regionale Besonderheiten in den einzelnen Schulsystemen bedingen in diesem Sinne eine Anpassungstendenz des Verlagswesens an die speziellen Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts der jeweiligen bildungspolitischen und schulischen Verhältnisse. Thomas Keiderlings Vergleich der Anzahl an bestehenden Verlagshäusern und Buchhändlern zu Beginn und zum Ende des 19. Jahrhunderts kommt in diesem Kontext ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung der allgemeinen Branchenauslastung im Zeitraum von 100 Jahren ein sehr starkes Wachstum aufzeigt. Dieses zeigt sich eindrucksvoll in einer Verzwanzigfachung der Zahl der Buchhandlungen auf insgesamt 9300 Firmen zum Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Keiderling 2002: 90). Der über das 19. Jahrhundert kontinuierliche Zuwachs an Buchhandlungen führte dabei zu einer starken Konkurrenzsituation auf dem Absatzmarkt, die wiederum in Differenzierungsprozessen des Verlagssystems mündet:

Zahlreiche Verlage versuchten ein Profil zu entwickeln, um Marktnischen zu besetzen. In dieser Phase kam es zur Herausbildung von Fachbuchverlagen: Wissenschafts-, Belletristik-, Lexikon- oder Schulbuchverlage. Der sich fortwährend spezialisierende Schulbuchverlag entwickelte eine eigene Verlagsphilosophie und ein modernes Berufskonzept, das man unter dem Stichwort Professionalisierung zusammenfassen kann (Keiderling 2002: 90).

Die Grundlage für die damalige Entstehung von spezialisierten Schulbuchverlagen – die sich in reduziertem Umfang bis in die Gegenwart auf dem deutschen Schulbuchmarkt erhalten haben – liegt mit Christine Haug in den Umwälzungen des politischen Vormärz, als „politisch progressive und bildungspolitisch ambitionierte Verlage, die noch heute namentlich für

Schulbuchliteratur stehen, u. a. Julius Klinkhardt, George Westermann, Friedrich Vieweg, Moritz Diesterweg“ (Haug 2015: 14 f.), gegründet werden<sup>1</sup>. Insbesondere „die 1840er Jahre markieren auf dem Schulbuchmarkt eine Take-off-Phase“ (Titel 2002: 80), im Zuge derer der Schulbuchvertrieb durch angepasste Werbestrategien und eine vermehrt überregionale Vermarktung der Lehr- und Lernmittel durch große Verlagshäuser lukrativer wird<sup>2</sup> (vgl. Titel 2002: 80–85).

Auf Basis des Umstands, dass ein Schulbuchartikel für einen Verlag von besonders großem Interesse ist, „wenn er in hoher Auflage überregional vertrieben werden“ (Titel 2002: 76) kann, ist davon auszugehen, dass das Segment der Schulbücher für den Französischunterricht, mit einigen Ausnahmen<sup>3</sup>, insbesondere im beginnenden 19. Jahrhundert von überregionalen nicht-fremdsprachenspezifischen Schulbuchverlagen als ökonomisch relativ uninteressant und wenig gewinnbringend eingestuft wird. Die Begründung für diese Annahme liegt zum einen darin, dass mit Schulbüchern für den Französischunterricht – im Gegensatz zu flächendeckend eingesetzten Elementarbüchern für den Geschichts- oder Mathematikunterricht – nur eine vergleichsweise kleinere Zielgruppe angesprochen<sup>4</sup> und zum anderen aufgrund divergierender staatlicher Zulassungsverfahren in den einzelnen deutschen Staaten bis 1871 nur eine geringfügige überregionale Vermarktung anvisiert werden kann. Der Teilbereich des Verlagswesens, in dessen Portfolio sich überhaupt Schulbücher für den Französischunterricht während des Verlaufs des 19. Jahrhunderts finden lassen, weist zudem meistens keine Kontinuität in die Gegenwart auf, was darauf schließen lässt, dass erst nach

---

<sup>1</sup> Die genannten Verlage sind typischerweise im Schulbuchhandel tätig; Christine Haug geht jedoch nicht auf den Spezialfall von Verlagen mit einem Fokus auf den Fremdsprachenunterricht ein, sondern konzentriert sich auf ein breiteres Spektrum der Schulbuchproduktion und Schulbuchdistribution. Der Zusammenhang mit Verlagen des fremdsprachlichen Schulbetriebs der Gegenwart wird im Zuge der Korpusbeschreibung im Kapitel 6.5 der vorliegenden Arbeit vertieft behandelt.

<sup>2</sup> Titel hält dabei fest, dass verbreitete Zensur- und Zulassungssysteme selbst während der Reaktionsära dem Trend der Diversifizierung des Schulbuchmarktes nicht signifikant entgegenstehen (vgl. Titel 2002: 85).

<sup>3</sup> Als berühmte Ausnahmen sind an dieser Stelle exemplarisch die Schulbücher von Meidinger, Ahn und Ploetz zu nennen, in deren Fall durchaus von einem überregionalen Einsatz ausgegangen werden kann. Fritz Abel geht im Fall von Ploetz sogar davon aus, dass dieser einen Marktanteil von ca. 60 % hatte, was Abel an der zum einen hohen Auflagezahl und zum anderen an den über eine Million Exemplaren des *Lehrbuch der französischen Sprache* bis zum Jahr 1881 festmacht (vgl. Abel 2005: 159). Auch Marcus Reinfried sieht Ahn und Ploetz als die beiden Autoren der verbreitetsten Schulbücher für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert, insbesondere vor dem Hintergrund der Debatten um die antagonistisch ausgerichteten ‚analytischen‘ und ‚synthetischen‘ Methoden in den 1830er und 1840er Jahren (vgl. Reinfried 1995: 46 f.).

<sup>4</sup> Fritz Abel hält hierzu fest, „dass zwischen 1850 und 1900 nur weniger als 5 % der männlichen Bevölkerung das Abitur erreichte [und] schulischer Fremdsprachenunterricht [...] ein viel beneidetes Privileg sehr kleiner Führungsschichten“ (Abel 2005: 159) blieb, zumal der schulische Französischunterricht wiederum nur ein Teilsegment des gesamten Fremdsprachenunterrichts ausmacht und die von Abel genannten 5 % Abiturienten vor dem Hintergrund der kleineren Zielgruppe im Absatzmarkt des Vertriebs von Schulbüchern für den Französischunterricht angepasst werden müssen.

dem zeitlichen Ende der Korpuserschaffung der für die vorliegende Studie festgelegten Episode eine Verlagerung der Produktion und Distribution von Schulbüchern für den Französischunterricht hin zu noch heute existierenden Verlagen stattfindet.

In grundlegender Weise ist jedoch davon auszugehen, dass auch die Autor\*innen von Schulbüchern für den Französischunterricht innerhalb des erfassten Korpuszeitraums verstärkt Tendenzen der Kommerzialisierung und Effizienzsteigerung ausgesetzt sind, die den gesamten Schulbuchhandel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts prägen. Als gleichermaßen für Autor\*innen wie auch für Verlage problematisch erweist sich über mehrere Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts das Fehlen staatlicher Regelungen zum Urheberrecht in der Produktion von Schulbüchern, das es Verlagen und Autoren bis zur Gründung des Deutschen Reichs 1871 nicht ermöglicht, gegen Raubdrucke vorzugehen (vgl. Ebert 2006: 8).

Während sich größere Schulbuchverlage im Verlauf des 19. Jahrhunderts untereinander in einem Verdrängungswettbewerb befinden, den Thomas Keiderling unter anderem durch die Prozesse „Spezialisierung [...], moderne Lagerhaltung [...], Infrastruktur [...], Marketingarbeit [und zunehmende redaktionelle] Fachkompetenz“ (Keiderling 2002: 91 f.), beschreibt, entwickeln sich ab der Jahrhundertmitte auch „die sogenannten Nebenmärkte des verbreitenden Buchhandels zu einer ernsthaften Konkurrenz des regulären Schulbuchgeschäfts im Sortimentsbuchhandel“ (Haug 2015: 33). Mit der Bezeichnung ‚Nebenmärkte‘ sind vor allem „Papier- und Schreibwarenhändler im Schulbuchhandel“ (ebd.) gemeint, die durch den Verkauf professionell gefertigter Raubkopien vorübergehend als ein relevanter Faktor in der Produktion und Distribution von Schulbüchern angesehen werden können.

Sowohl auf Schulbuchverlage wie auch auf Schulbuchautor\*innen im Einzelnen, aber auch auf beide Gruppen im Sinne einer gedachten Einheit wirken folglich im Verlauf des 19. Jahrhunderts sehr unterschiedliche äußere Bedingungsfaktoren ein, die politisch, ökonomisch und gesellschaftlich motiviert sind. Doch auch das innere Beziehungsgefüge zwischen den Autor\*innen und Verlagen ist ab der Jahrhunderthälfte von Veränderungen im Abhängigkeitsverhältnis betroffen: Mit der personellen Bindung von Fachkompetenz innerhalb der Schulbuchverlage, wie beispielsweise durch die Gründung von fremdsprachenspezifischen Redaktionen, nimmt „während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts [deren] Druck auf den Autor zu, die Textproduktion inhaltlich zu beeinflussen“ (Keiderling 2002: 93), worin eine qualitative Kontinuität im Schulbuchverlagswesen von der

Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart zu erkennen ist. Der Aspekt der inhaltlichen Einflussnahme ist unter diskurshistorischer Perspektive insofern von Relevanz, als er als Erklärungsmuster in der Deutung diskursiver Aussagen mit in Betracht gezogen werden kann. Diese Vorgehensweise setzt jedoch eine erkennbare Zuordnung diskursiver Äußerungen zu verlagspolitischen Motivationen voraus und muss in diesem Sinne von den Äußerungen der Schulbuchautor\*innen in codierbarer Form unterscheidbar sein. Als verbindendes Element zwischen Autor\*innen und Verlagen erfüllen die Schulbücher meines Untersuchungskorpus in diesem Sinne alle drei Funktionen, die Thomas Finkenstaedt Schulbüchern als „Hauptquelle für die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts“ (Finkenstaedt 1992: 241) zuschreibt,

nämlich [erstens] als Beleg des Unterrichts an sich (Datierung, Auflagenzahl); zweitens durch ihre Vorworte, die oft Hinweise auf die Situation des Unterrichts und die Methode des Sprachunterrichts geben, nicht selten in expliziter Auseinandersetzung mit Vorgängern und Konkurrenten, drittens schließlich durch ihre Inhalte (ebd.).

Grundsätzlich können in meiner Korpus- und Diskursanalyse Elemente aller drei Faktoren, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, berücksichtigt werden, da die Datierung, der verlegerische Erscheinungsort und die Auflagenzahlen ebenso diskursiv aussagefähig sein können wie die Darstellung methodischer und unterrichtlicher Inhalte auf konzeptioneller Ebene in den Vorworten – insbesondere im Fall der von Finkenstaedt genannten expliziten Auseinandersetzung mit Vorgängern und Konkurrenten. Von besonderer Bedeutung ist zudem die Berücksichtigung des zeitlichen Kontextes des Erscheinens der jeweiligen Schulbücher, da ein Erscheinungsdatum zwar einen Hinweis auf einen historischen Zeitpunkt gibt, jedoch nur schwer eine Aussage zur Zeitspanne der Verwendung des Schulbuchs ermöglicht. Die Erscheinungsdaten und Auflagenzahlen der Schulbücher müssen daher stets in einem Zusammenhang mit den historischen Bedingungsfaktoren des Schulsystems gesehen werden, um den methodenbezogenen Wandel des Französischunterrichts mit Verlagen diskursiv in Beziehung zu setzen.

## 5.4 Tendenzen des Französischunterrichts von 1800 bis 1882

Der fundamentale Veränderungsprozess des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert ist in vielerlei Hinsicht mit den Entwicklungslinien der Schulsysteme der deutschen Länder verwoben. Spannt man einen entwicklungschronologischen Bogen des Französischunterrichts von 1800 bis 1882, so fördert der Vergleich seiner zeitlichen Eckpunkte eine Vielzahl antithetischer Positionen zu Tage, deren Darstellung auf Basis der vorangegangenen Kapitel im Folgenden synoptisch erfolgt.

Der Prozess der Etablierung des Französischunterrichts in den deutschen Ländern um die Wende zum 19. Jahrhundert erfolgt grundsätzlich gekoppelt an „eine Verweltlichung und eine Individualisierung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ (Kuhfuß 2014: 598), die ihren Ausdruck im Konzept einer Staatsschule finden. Mit Karl-Ernst Jeismann entspricht die Staatsschule in dieser Zeit einem „Spiegelbild der gesellschaftlichen Differenzierung und Dynamisierung“ (Jeismann 1988: 34), die sich auf viele Bereiche des öffentlichen Lebens auswirken. Die Konzentration der Bildungshoheit in einem staatlichen Schulsystem ist dabei als Initialzündung anzusehen, die multiple Veränderungen im Französischunterricht in die Wege leitet<sup>1</sup>. Sie vereinfacht den Aufstieg des Französischen aus den Grundzügen der vorwiegend einzelunterrichtlichen, ‚naturgemäßen‘ Methode der Gouvernantenpädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts<sup>2</sup> (vgl. Reinfried 1999: 2) und legt, im Zuge der Etablierung des neuhumanistischen Bildungsideals, den Grundstein für eine vorübergehende Tendenz zur Homogenisierung grundlegender Zielsetzungen im neusprachlichen Unterricht<sup>3</sup>. Dabei erfährt insbesondere der Französischunterricht eine zunehmende funktionale Neuausrichtung (vgl. Kuhfuß 2013: 102–109, 2014: 554–557, 562–568), die es ihm im Laufe mehrerer Jahrzehnte ermöglicht, einen festen Platz neben den klassischen Sprachen im höheren Bildungssektor einzunehmen:

Die Betonung der unterschiedlichen Funktion erfährt im Laufe der Zeit Veränderungen: Der neusprachliche Unterricht wird in Schulen mit altsprachlichem Unterricht anteilig wichtiger,

---

<sup>1</sup> Zu spezieller Thematik, wie beispielsweise dem vorübergehenden Niedergang der Mehrsprachigkeitsdebatte im Zuge der Etablierung der Staatsschule und des Neuhumanismus zu jener Zeit, verweise ich auf die Ausführungen von Reinfried (vgl. 2019a: 163 f.).

<sup>2</sup> Die hier genannte Gouvernantenpädagogik ist als einzelne Methode in einem heterogenen Feld methodischer Konzepte anzusehen. In diesem Kontext stellt Konrad Macht fest, dass „von einer einheitlichen Methode des Fremdsprachenunterrichts [...] am Ende des 18. Jahrhunderts nicht die Rede sein“ (Macht 1992: 111) kann.

<sup>3</sup> Walter Kuhfuß fasst diese Entwicklung einprägsam in der etwas verkürzten Formulierung „und vom Plaudern geht es nun zum Pauken“ (Kuhfuß 2013: 98) zusammen.

Schulen ohne altsprachlichen Unterricht werden aufgewertet, Bildungsfunktionen, die traditionellerweise den Alten Sprachen zugeschrieben werden, werden auf neuere Fremdsprachen übertragen (Christ, Rang 1985a: 26).

Christ's und Rangs Hinweis, dass die hier beschriebene Entwicklung „nicht geradlinig“ (ebd.) abläuft, ist auch im Verlauf der Modernisierungsbestrebungen und methodenkonzeptionellen Veränderungen erkennbar, die stets im Zusammenhang von sozialpolitischen Geschehnissen und Epochen wie Restauration, Vormärz, Revolution, Reaktion<sup>1</sup> und Gründung des Deutschen Reichs betrachtet und ebenfalls nicht linear, sondern eher hermeneutisch gedacht werden müssen.

Angelehnt an Karl-Ernst Jeismann ist für den Französischunterricht spätestens ab der gescheiterten Revolution von 1848 verstärkt von einer inhaltlichen Tendenz zur ‚Materialisierung‘<sup>2</sup> seiner Inhalte an Realschulen sowie von einer politischen ‚Entideologisierung‘ auszugehen, die vom restaurativen Bildungsapparat des Staates forciert wird:

Wurde die Erziehung während der Reform als eine Sphäre eigener Kraft und Würde empfunden, welche die Politik nicht nur ergänzt, sondern in einem höheren Sinne überhaupt erst fundiert, wird in der zweiten Jahrhunderthälfte das Erziehungswesen ein technisch effizient zu regulierendes Ressort der inneren Politik ohne normgebende Kraft für die Gestaltung des Gemeinwesens (Jeismann 1987b: 119).

Dabei unterliegt die methodische Ausrichtung des Französischunterrichts ab der Jahrhundertmitte einerseits starken Zwängen zu einer ausdifferenzierten Anpassung an unterschiedliche Schulformen durch eine politisch motivierte „bewußte Segmentierung der Bildungsgänge [und] eine schärfere Trennung der Stadt- und Bürgerschulen vom Gymnasium“ (Jeismann 1988: 32) und andererseits einem verstärkt bildungspolitisch aktiven Umfeld aus gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interessensverbänden (vgl. Jeismann 1988: 34), die den Französischunterricht in diskursiver Hinsicht zunehmend inhaltlich wie auch methodisch prägen. Diese Umstände des Französischunterrichts in der systembildenden Phase (vgl. Müller 1987e: 17 f.) der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beschreibt Hüllen als einen Zustand „im unentwegten Fluss der staatlichen, die Praxis formierenden Ordnungen

---

<sup>1</sup> Zum Vorwurf des Revolutionsverdachts gegenüber Bildungsreformern nach den Befreiungskriegen sowie zur Furcht konservativer Kreise vor neuhumanistischem Gedankengut, ebenso wie zu restriktiver Schulpolitik im Vormärz und der Rückbesinnung auf die Nationalerziehung im Umfeld der Revolution von 1848 empfiehlt sich Karl-Ernst Jeismann (vgl. 1987b: 106–110).

<sup>2</sup> Dieser Begriff bezieht sich auf den philanthropistisch geprägten ‚materialen‘ Bildungswert, der verstärkt in den Realschulen und höheren Bürgerschulen propagiert wird.

und andererseits im unentwegten Fluss der theoretischen Vorstellungen, wie sie in den wissenschaftlichen Köpfen entstanden“ (Hüllen 2005: 75 f.).

Diese beiden Systeme – Staat und Wissenschaft – können in Bezug auf den Methodendiskurs des Französischunterrichts als ‚äußere‘ und ‚innere‘ Bedingungsfaktoren bezeichnet werden, die gemeinsame funktionale Grundzüge aufweisen, sich jedoch auch jeweils einzeln im Verlauf der Entwicklung des Französischunterrichts auswirken. Die staatliche Prägung der Lehramtsausbildung mit den beschriebenen Entwicklungsschritten hin zu einer vollständigen ‚Philologisierung‘ begünstigt in diesem Sinne auch in der wissenschaftlichen Methodik des Französischunterrichts „eine differenzierte bildungstheoretische Diskussion“ (Müller 1987e: 17) und wirkt sich im Besonderen auch auf das Selbstbewusstsein der neusprachlich orientierten Lehrer\*innenverbände aus, deren Organisationsstrukturen sich bis zum Beginn der neusprachlichen Reform des Fremdsprachenunterrichts zunehmend professionalisieren (vgl. Klippel 2018: 176 ff.).

Diese Professionalisierung der Lehrkräfte äußert sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend in einer „Konsolidierung des methodischen Repertoires in der Staatsschule“ (Kuhfuß 2014: 599), die sich jedoch an Realschulen und Gymnasien unterschiedlich manifestiert. Reinfried geht dabei davon aus, dass ab 1837 synthetisch operierende Grammatik-Übersetzungs-Methoden tendenziell an neuhumanistischen Gymnasien vorherrschend sind, wohingegen eine „imitative Gegenströmung, die als Lese-Übersetzungs-Methode bezeichnet werden kann und die mit zielsprachlichen Texten oder verschriftlichten Dialogen begann [...], auf Bürger- und Realschulen beschränkt“ (Reinfried 2019a: 164) ist. Diese Annahme erscheint unter Berücksichtigung von untereinander abweichenden bildungspolitischen Zielsetzungen an Gymnasien und Realschulen plausibel<sup>1</sup> und fügt sich in ein Gesamtbild der Entstehung der neusprachlichen Reform ab der späten Mitte des 19. Jahrhunderts ein (vgl. Reinfried 2016: 621 ff.).

Diese sowohl „mit Enthusiasmus getragene als auch heftig bekämpfte Bewegung zur Veränderung der unterrichtlichen Praxis“ (Klippel 2018: 176) ist in zeitlicher Hinsicht nicht

---

<sup>1</sup> Trotz abweichender Bildungskonzeptionen an den beiden großen höheren Schulformen geht Reinfried durchaus auch von gemeinsam geteilten Positionen im Methodenvergleich des Französischunterrichts an Realschulen und Gymnasien aus: „Si l'époque d'avant la réforme a un trait spécifique, il me semble que c'est surtout l'acceptation générale de la traduction comme une aptitude importante (parmi d'autres) sinon comme le [Hervorhebung im Original] ‚skill‘ principal qu'on croyait constituer la base de l'enseignement des langues“ (Reinfried 1995: 45).



abschließend definierbar, zumal ihre Grenzen mittlerweile als relativ fließend angesehen werden und jeweils begründeten Auslegungen unterliegen, die die Reform teilweise verstärkt auf den Zeitraum von 1880 bis 1905 einschränken (vgl. Rauch 2018: 41), teilweise auf das letzte Viertel des 19. Jahrhunderts (vgl. Klippel 2018: 176) und teilweise auch auf die gesamte zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ausweiten (vgl. Fäcke 2018: 28).

Ihre Genese ist grundsätzlich gebunden an einen erstmals international vernetzten „Diskurs zu fremdsprachendidaktischen Fragen“ (Klippel 2018: 176), dessen ideengeschichtlicher Anfang und Ende ebenso nicht endgültig eingrenzbar sind. Wie jeder Diskurs ist auch das Feld der neusprachlichen Reformbewegung in Form von sich überschneidenden diskursiven Rändern (vgl. Wirth 2004: 607) zu denken (vgl. Kapitel 3.2.2), deren inhaltliche Fragen überwiegend von methodischen Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht besetzt sind.

Reinfried sieht dabei „die Anschauungsmethode (neben der Lesebuchmethode) als eine der beiden Hauptströmungen der neusprachlichen Reformbewegung“ (Reinfried 1992: 95), datiert die Ursprünge dieser Strömungen jedoch im Kern bereits auf das 18. Jahrhundert:

*Ainsi, la ‚versinnlichende Sprachlehrmethode‘ des philanthropistes de Dessau rejoint finalement, par certains détours et transformations, ce qui devint l’‚Anschauungsmethode‘ dont l’apparition marqua le début du mouvement réformiste de l’enseignement des langues étrangères (Reinfried 1990: 145).*

Die Versinnlichungsmethode und Anschauungsmethode sind zwar aufgrund methodischer Diskrepanzen nicht als deckungsgleich aufzufassen, verfügen jedoch über eine konzeptionelle Schnittmenge<sup>1</sup>, die eine unterschwellige Kontinuität methodendiskursiver Inhalte vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus nahelegt. Dieser Umstand ist insofern bemerkenswert, als die dargestellten schulpolitischen Entwicklungen in diesen Jahrzehnten von einer deutlichen Diskursdominanz des Neuhumanismus geprägt sind, der jeglicher Art von Veranschaulichung im Französischunterricht äußerst skeptisch gegenübersteht. Die konsequente Ausprägung dieser

---

<sup>1</sup> Im Sinne der erwähnten konzeptionellen Schnittmengen weisen die Vorworte meines Untersuchungskorpus eine heterogene methodenbezogene Terminologie der Unterrichtsverfahren auf, da sich zum einen im Verlauf des 83 Jahre umfassenden Korpus verschiedene Bezeichnungen für ähnliche methodische Inhalte entwickelten, es zum anderen noch keine Vereinheitlichung der methodischen Nomenklatur gab und der letzten Endes diskursiv dominante und subsumierende Begriff der direkten Methode erst ab 1874, also direkt im Anschluss an das zeitliche Ende meines Korpus, erstmals nachweisbar ist (vgl. Klippel 1994: 446).

Position schwächt sich jedoch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der stetig wachsende Zahl von Real- und Bürgerschulen ab (vgl. Reinfried 1990: 143 f.).

In Anlehnung an Reinfried (vgl. 1999) und Klippel (vgl. 2018) ist davon auszugehen, dass der intensiv geführte neusprachliche Reform-Diskurs in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auf einem breiten Fundament der unterrichtsmethodischen Unzufriedenheit basiert, die sich aus sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Ursachen speist. Auf Basis der bildungshistorischen Umstände im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erscheint es daher als plausibel, dass die unterrichtsmethodische Situation des Französischunterrichts an den deutschen höheren Schulen von den reformorientierten Diskursteilnehmenden als so festgefahren wahrgenommen, dass ein epistemischer Bruch mit der bisherigen Unterrichtsmethodik als notwendig erachtet wird.

Durch eine zunehmende Konsolidierung dieser komplexen Ausgangslage gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist die neusprachliche Reform daher als eine Art katalysatorischer Prozess der Diskurs-Verdichtung zu denken, in deren Zuge die über das 19. Jahrhundert hinweg entstandenen, eher noch lokal beschränkten, divergierenden Methodenüberlegungen einzelner Schulbuchautor\*innen in ein zunehmend international operierendes Diskursnetz verwoben wurden. Klippel sieht in diesem Zusammenhang die reformnahe Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* als prototypische, wissenschaftlich basierte Plattform der Diskursführung innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskursgemeinschaft auf nationaler Ebene, verweist aber – zusammen mit Reinfried (vgl. 1999: 4) – auch auf die internationale Vernetzung der Fremdsprachendidaktiker mit entsprechenden Kollegen in anderen Ländern um die Wende zum 20. Jahrhundert (vgl. Klippel 2018: 177 f.).

Der Prozess der Professionalisierung und die Einbindung des Lehrerstandes in die sich konsolidierende neusprachliche Philologie an den Universitäten ab den 1860er Jahren (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 19) ermöglichte in diesem Sinne die beschriebene Vernetzung der Lehrer und Fremdsprachendidaktiker während der neusprachlichen Reform und lässt auch die „vergleichsweise hohe und intensive Publikationstätigkeit“ (Fäcke 2018: 29) der Französischlehrer\*innen im 19. Jahrhundert als praxisorientiertes Mittel der Methodendiskursführung erscheinen. Das vorliegende Untersuchungskorpus ist daher insbesondere unter dieser Perspektive als Einblick in den konzeptionell komplexen und heterogenen Methodendiskurs des Französischunterrichts im Wandel von 83 Jahren – und insbesondere im Vor- und Umfeld der neusprachlichen Reform – zu betrachten.

## 6 Korpusbeschreibung

Das zur Analyse vorliegende Korpus an Vorworten aus historischen Schulbüchern<sup>1</sup> für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert umfasst 121 distinktive Exemplare, die von 77 Einzelautoren, zwei Einzelautorinnen und 10 Co-Autoren<sup>2</sup> im Zeitraum von 1800 bis 1882 verfasst wurden<sup>3</sup>. Der Begriff des ‚historischen Schulbuchs‘ wird in diesem Kontext verstanden als ein „Leitmedium von Unterricht [und] als Vermittlungsmedium“ (Höhne 2003: 66), das einen intentionalen Charakter enthält (vgl. Höhne 2003: 66). Mit Werner Wiater „dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung“ (Wiater 2002: 2) von Lernprozessen und ist in dieser Funktion stets „eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext“ (ebd.), womit auf eine den Büchern inhärente diskursive Relevanz verwiesen wird<sup>4</sup>. In dieser Hinsicht artikulieren historische Schulbücher „pädagogisch kodiertes, buchförmiges, institutionalisiertes sowie historisch und zeitlich verdichtetes soziales Wissen“ (Höhne 2003: 73), weswegen sie einen diskursiven Charakter aufweisen, der sich insbesondere in den Vorworten sprachlich manifestiert. Das vorliegende Korpus erfüllt damit insofern ein relevantes Anforderungskriterium der historischen Schulbuchforschung, da es den „Kontext eines Schulbuchs bzw. einer Gruppe von Schulbüchern und die Wechselbeziehungen zwischen Kontext und Schulbuch“ (Heinze 2011: 18) in diskursiver Hinsicht sichtbar werden lässt. Die im Rahmen der Erstellung des Korpus erfassten Schulbücher sind grundsätzlich für den schulischen Französischunterricht verfasst, unterliegen daneben aber keiner weiteren inhaltlichen Auswahlbeschränkung und entsprechen daher auch Hellekamps, Le Cams und Conrads weit gefasster Definition von historischen Schulbüchern als unterrichtlichen Texten,

---

<sup>1</sup> Der Begriff ‚Schulbuch‘ wird in der vorliegenden Studie als Hyperonym für mehrere – in unterrichtsfunktionaler Hinsicht unterschiedliche – Typen von Lehr-Lernmaterialien verwendet, da dieser Begriff als semantisch relativ neutral wahrgenommen werden kann.

<sup>2</sup> Bei diesem Typus von Autorenschaft handelt es sich entweder um Autorentams, die zusammen ein Schulbuch veröffentlichen, oder um eine Form von Pseudo-Herausgeberschaft eines Autors, der das Werk eines noch lebenden oder auch bereits verstorbenen Autors neu veröffentlicht und dabei inhaltliche oder methodische Anpassungen vorgenommen hat. Dieser Sonderfall von Publikationstätigkeit wird in Kapitel 6.5 genauer beleuchtet und betrifft ausschließlich männliche Schulbuchautoren.

<sup>3</sup> Elemente des Kapitels 6 werden in einem Beitrag der Fachzeitschrift *Bildung und Erziehung* veröffentlicht (vgl. Schwarz im Druck: Paginierung ausstehend).

<sup>4</sup> Die hier verwendete Definition Wiaters zum Begriff ‚Schulbuch‘ ist in meiner Untersuchung auf historische Lehrmaterialien anwendbar, auch wenn sie sich in ihrem Ursprung tendenziell eher auf Lehrmaterialien der Gegenwart bezieht. Insbesondere die angeführte Trias von „Planung, Initiierung, Unterstützung“ (Wiater 2002: 2) von Lernprozessen ist dabei uneingeschränkt anwendbar und entspricht der intentionalen Ausrichtung der untersuchten Vorworte.

„die von Kindern und Jugendlichen in der Schule zum Lernen verwendet wurden“ (Hellekamps u.a. 2012: 2). Auf ähnlicher Grundlage definiert Gerhard Stumpf den Begriff ‚Schulbuch‘ in seiner Beschreibung der Schulbuchsammlung der Bibliothek Cassianum, deren Fundus für die vorliegende Korpusanalyse von zentraler Bedeutung ist:

Schulbücher [sind] definiert als die (ausdrücklich oder implizit) für die Hand der Lernenden bestimmten Werke, einschließlich der unmittelbar zugehörigen Lehrerbände, zur Schullektüre bestimmte Textausgaben, begleitende Texterläuterungen sowie Lernmittel für Fach-, Berufs- und Fortbildungsschulen (Stumpf 2002: 2).

Auf dieser Basis umfassen die mir vorliegenden Schulbücher eine Vielzahl unterschiedlicher Typen, unterrichtlicher Zielsetzungen und Verwendungszwecke, deren prototypische Bezeichnungen von Klippel für den Verlauf der Entwicklung des Englischunterrichts im Zeitraum zwischen 1770 und 1840 als „reine Grammatiken, Sprachlehren, Aussprachelehren, Übungsbücher, Gesprächsbücher, Lesebücher, Chrestomathien und Textausgaben“ (Klippel 1994: 95) beschrieben werden. Diese terminologische Auswahl deckt sich in weiten Teilen mit der verwendeten selbstreferenziellen Nomenklatur der Schulbücher im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts, hat sich jedoch innerhalb des untersuchten Zeitraums durchaus noch weiter ausdifferenziert. Hüllen unterscheidet hierbei grundsätzlich zwischen Schulbüchern für den fremdsprachlichen Literaturunterricht einerseits und Schulbüchern, die dem formbezogenen Sprachunterricht dienen:

Lesebücher, Chrestomathien und Textausgaben dienen dem Literaturunterricht – also nicht dem Sprachunterricht im engeren Sinne. Die Textausschnitte aus den Chrestomathien wurden als Zwischenstufe zur Lektüre längerer Texte angesehen. Man begann sehr früh mit dieser Lektüre, manchmal schon am Ende des ersten Lehrjahres. Vielen dieser genannten Lehrbuchtypen waren Musterbriefe angehängt. Während im 18. Jahrhundert diese Buchtypen häufig kombiniert auftraten, ging man an der Wende zum 19. Jahrhundert zu Einzelbänden über, die dann aber zu ‚Lehrwerken‘ kombiniert wurden (Hüllen 2005: 93).

Die Unterscheidung zwischen Literaturunterricht und Sprachunterricht erweist sich für die Korpusanalyse als nicht zielführend, da methodische Zielvorstellungen grundsätzlich in den Vorworten von Schulbüchern beider Bereiche des Französischunterrichts thematisiert werden. In typologischer Hinsicht werden innerhalb des Korpus daher die Kategorien Literaturunterricht und Sprachunterricht diskursiv gleichberechtigt behandelt. Die von Hüllen angesprochene Tendenz zu Lehrwerksproduktionen ab der Wende zum 19. Jahrhundert bezieht sich auf die schrittweise Entstehung von aufeinander aufbauenden Kursen,

Lehrgängen und Bänden, die über mehrere Schuljahre eine inhaltliche Kontinuität sicherstellen und sich teilweise auch aus unterschiedlichen Schulbuchtypen zusammensetzen<sup>1</sup>.

Die Erfassung und Katalogisierung der entsprechenden Schulbuchtypen, deren Vorworte den Kern des Korpus bilden, erfolgte intermittierend während des Verlaufs der Jahre 2017 bis 2021 in einem hermeneutisch-heuristischen Verfahren der selektorenbasierten Konsultierung mehrerer Online-Datenbanken, allen voran der der Universitätsbibliothek Augsburg. Als Medium der Textfassung lagen mir während dieser systematischen Suche die entsprechenden Schulbücher überwiegend in analoger Form, in geringfügigerem Umfang auch digital vor. Für jeden einzelnen Fund – sowohl in Printform wie in digitaler Form – wurden korpusrelevante Literaturangaben im Literaturverwaltungsprogramm Endnote (vgl. Clarivate 2021) auf Basis spezifischer Kriterien manuell übernommen, woraufhin anschließend eine Katalogisierung in Listenform, inklusive eines Anhangs in Form einer jeweils zugehörigen PDF-Datei, erfolgte.

Alle relevanten Vorworte<sup>2</sup> des Korpus, die sich in analog zur Verfügung stehenden Exemplaren von historischen Schulbüchern befanden, wurden in diesem Zusammenhang als PDF-Dateien digitalisiert und als Einzeldateien nach dem Muster ‚Autor\*in (Jahreszahl).pdf‘

---

<sup>1</sup> Diese Tendenz ist grundsätzlich auch während des erfassten Zeitraums des Korpus sichtbar. Das Auffinden sämtlicher digitalisierter Titel mehrjährig angelegter früher Formen von Lehrwerken erweist sich jedoch als nicht möglich oder unverhältnismäßig aufwändig. Die Gründe für das Fehlen einzelner Exemplare von spezifischen Schulbüchern früher Formen von Lehrwerksreihen sind dabei vielfältig. Historisch ausgerichtete französische Schulbuchforschung zum 19. Jahrhundert wird selbst bei großen Institutionen wie dem Georg-Eckert-Institut (vgl. Georg-Eckert-Institut 2022) bisher nicht berücksichtigt, was die Möglichkeiten des Rückgriffs auf eine systematische und zentrale Katalogisierung von Schulbüchern mit entsprechender Relevanz für meine Untersuchung stark eingeschränkt erscheinen lässt. Weiterführende Bibliotheken und Institutionen, die über Schulbücher zum Französischunterricht des 19. Jahrhunderts in Printform verfügen, sind hingegen beispielsweise die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin (vgl. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung 2022) und die Johannes-Guthmann-Schulbuchsammlung in Nürnberg (vgl. Johannes-Guthmann-Schulbuchsammlung 2022). Die in diesen Archiven befindlichen Werke mit einer Relevanz für die vorliegende Korpusanalyse liegen ebenfalls nur in Printform vor, ähneln jedoch grundsätzlich den im Korpus berücksichtigten Exemplaren. Eine Erweiterung des Mehrwerts für die vorliegende Analyse ist von einer zusätzlichen Berücksichtigung weiterer Printexemplare aus diesen Bibliotheken und Sammlungen nicht zu erwarten, weswegen stattdessen auf heuristischem Weg verschiedene Digitalisate aus unterschiedlichen Online-Katalogen berücksichtigt werden, die eine Quellen-Dominanz der Archive der Universitätsbibliothek Augsburg zumindest in Ansätzen relativieren können. Als weiterer Grund für den erschwerten Zugang zu einzelnen Publikationen kann zudem die Historizität der untersuchten Quellen angeführt werden, auf deren Konsequenzen in Kapitel 6.4 genauer eingegangen wird.

<sup>2</sup> Die einschränkende Formulierung ‚relevantes Vorwort‘ bezieht sich auf den Umstand, dass innerhalb eines Schulbuchs oft mehrere Vorworte zu finden sind, die sich unter anderem auf unterschiedliche Editionen beziehen und in verschiedenen Sprachen abgedruckt wurden. Zu einer detaillierteren Erläuterung der Auswahl der Vorworte während der Erstellung des Korpus verweise ich auf das Kapitel 6.4.

mit einer digitalen Bezeichnung versehen<sup>1</sup>. Aufgrund des sehr heterogenen Aufbaus der einzelnen Schulbücher variiert der Seitenumfang der jeweiligen Scans teilweise stark und umfasst Textlängen von wenigen Zeilen bis hin zu mehreren Seiten. Grundsätzlich enthalten die Digitalisate immer das gesamte diskursanalytisch relevante Vorwort des Schulbuchs und entsprechen als *sample-size* daher stets kohärenten Volltexten<sup>2</sup>.

In grundlegender Hinsicht weist die Nomenklatur der Schulbuchtitel und ihrer entsprechenden thematischen Ausrichtungen über den Zeitraum von 83 Jahren deutliche Veränderungen auf, was Klippel auch als „Prozeß der Differenzierung und Fokussierung“ (Klippel 2001: 60) beschreibt. Die Systematisierung der einzelnen Titel meines Korpus auf Basis der thematischen Zielsetzungen, didaktischen Ausrichtungen und Schulbuchtypen erfolgte daher über mehrere Klassifikationsschritte, die das von Klippel beschriebene Phänomen der Differenzierung und Fokussierung berücksichtigen.

In einem ersten Schritt wurde von Beginn der Erstellung des Korpus an in Form einer Erstklassifikation die Zuordnung der einzelnen Schulbücher zu thematisch verwandten Kategorien vorgenommen, wobei Mehrfachzuordnungen möglich waren. Dabei dienten zum einen die in den Schulbuchtiteln und Untertiteln enthaltenen Selbstbezeichnungen der jeweiligen Funde sowie zum anderen der den Büchern zugrunde liegende inhaltliche Aufbau als Basis der Zuordnung zu neun unterrichtsthematischen Buchtypen, die im Folgenden mit ihren statistischen Häufigkeiten dargestellt werden:

Typologie Schulbücher	Häufigkeit des Auftretens
Aussprachelehre	10
Konversationsbuch	14
Lesebuch	24
(Schul-)Grammatik	45
Übungsbuch	13
Wörterbuch	4
Lehrbuch	7
Elementarbuch	28
Sprachlehre	12

Abbildung 1: Typologie Schulbücher I. Klassifikation – tabellarische Darstellung.

<sup>1</sup> Ein Datenträger mit den entsprechenden digitalen Dateien der Endnote-Library und den digitalen Scans der Bücher liegt dieser Arbeit bei und ist mit entsprechenden Programmen zu öffnen.

<sup>2</sup> Die Einteilung der Vorworte als Volltexte im Sinne der Kategorie von *sample-size* ist terminologisch, nicht aber inhaltlich an die linguistische Korpusanalyse von Sandra Issel-Dombert (vgl. Issel-Dombert 2019: 80) angelehnt, da Vorworte als Textsorte innerhalb der Schulbücher nicht als Textfragmente, sondern als abgeschlossene, kohärente Volltexte wahrzunehmen sind.

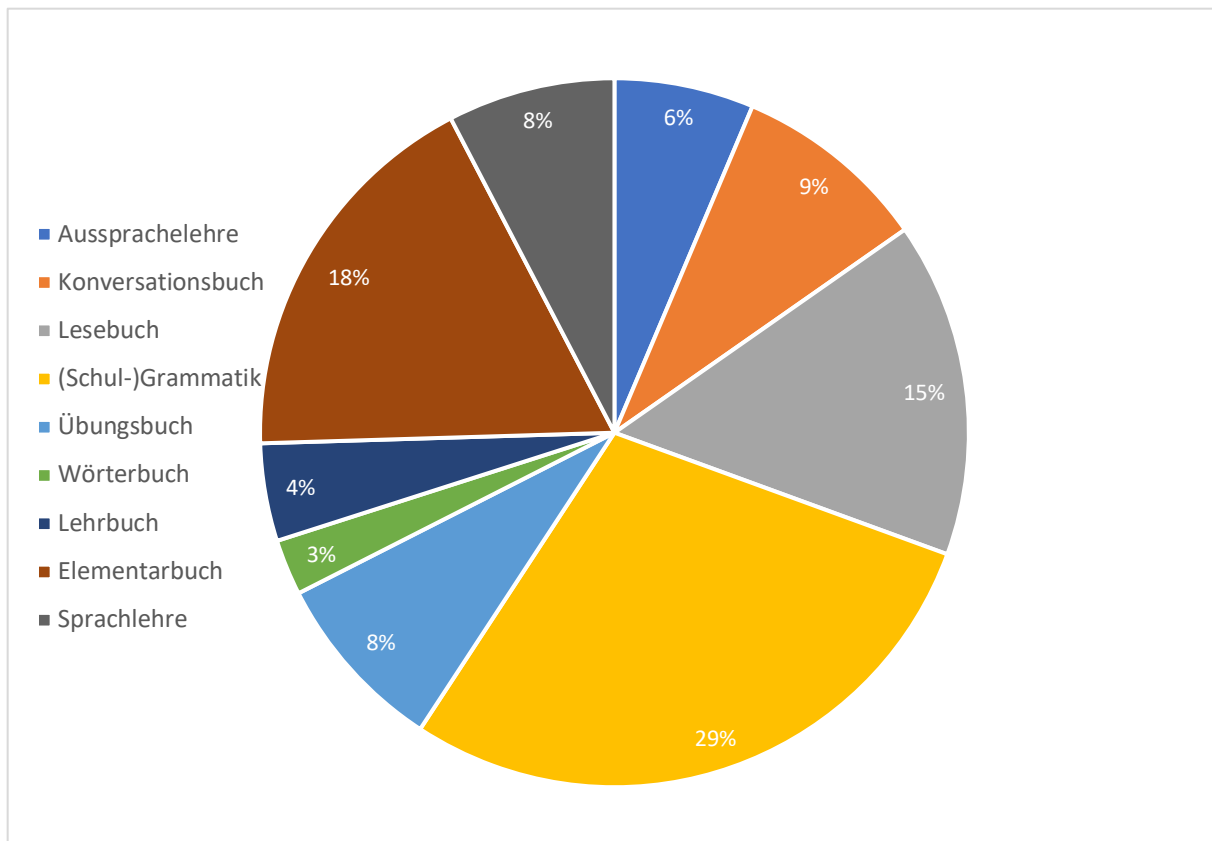


Abbildung 2: Typologie Schulbücher I. Klassifikation – Diagrammdarstellung.

Bei diesen Kategorien handelt es sich um lexematische Bestandteile von Titelangaben, deren zugehörige Schulbücher oftmals große inhaltliche und konzeptionelle Schnittmengen untereinander aufweisen. Dieser Umstand erschwerte in mehreren Fällen eine eindeutige Zuordnung zu thematischen Bereichen. Insbesondere eine endgültige Differenzierung der Kategorien ‚Elementarbuch‘<sup>1</sup>, ‚Lehrbuch‘, ‚Sprachlehre‘ und ‚(Schul-)Grammatik‘ erwies sich als nicht immer eindeutig durchführbar, da die Verwendung dieser vier Begrifflichkeiten in den Schulbüchern oftmals synonym erfolgt und kaum objektivierbar erscheint<sup>2</sup>.

In einem zweiten Schritt wurden daher die Ergebnisse der Erstklassifikation mit etablierten Bezeichnungen und Entsprechungen aus der historischen Fremdsprachendidaktik

<sup>1</sup> Der Buchtypus ‚Elementarbuch‘ wurde im Fall des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert – im Unterschied zur Hellekamps Darstellung von Schulbüchern in der einsetzenden Volksbildung während der Frühen Neuzeit (vgl. Hellekamps u.a. 2012: 6) – nicht für die Primarstufe konzipiert, sondern für die Verwendung in den ersten Lernjahren während der Sekundarstufe entwickelt.

<sup>2</sup> Die Festlegung über die Bezeichnung der thematischen Ausrichtung der Schulbücher wurde nach ihrer jeweiligen primären ersichtlichen Funktion getroffen. Sekundäre und weitere Zugehörigkeiten wurden in einer Klassifikationsspalte im Literaturverwaltungsprogramm Endnote notiert. Die Zugehörigkeit zu mehreren Themenfeldern betraf insgesamt 35 Fälle, deren thematische Hauptausrichtung jeweils an erster Stelle der entsprechenden Tabelle der Endnote-Daten aufgelistet ist.

(vgl. Klippel 2001; Niederländer 1981: 15–19) sowie mit der Darstellungssystematik der Regensburger Verbundklassifikation RVK abgeglichen (vgl. Stumpf 2002: 8).

Für die vier genannten Bereiche ‚Elementarbuch‘, ‚Lehrbuch‘, ‚Sprachlehre‘ und ‚(Schul-)Grammatik‘ wurde in diesem Prozess die Bezeichnung ‚Schulgrammatik‘ als Sammelbegriff ausgewählt, wofür mehrere Gründe sprechen, die im Folgenden erläutert werden. Auf Basis von Helmut Niederländers Darstellungen eignet sich dieser Begriff am ehesten, um die terminologische Vielfalt des 19. Jahrhunderts auf ein Hyperonym zu konzentrieren, da

die in Deutschland für deutsche Schüler konzipierte französische Schulgrammatik [...] ein Lehrmittel [ist], das ganz speziell für den Grammatikunterricht im Klassenverband geschaffen wurde. Es handelt sich um eine Unterrichtsvorlage verschiedener Struktur und verschiedenen Umfangs zur kognitiven Erlernung der französischen Sprache (Niederländer 1981: 15).

Beim Begriff der ‚Schulgrammatik‘ handelt es sich in diesem Sinne um einen Archetypus von Schulbüchern heterogener Erscheinungsformen, die sich auch im vorliegenden Korpus primär auf den Aspekt des regelbasierten, grammatikorientierten und kognitiven Erlernens des Französischen fokussieren. Die Entscheidung für den subsummierenden Begriff ‚Schulgrammatik‘ stützt sich dabei auch auf Klippels Feststellung, dass es im 19. Jahrhundert zunehmend erforderlich wurde,

die Beschreibung der Grammatik dem Fassungsvermögen jüngerer Lernender anzupassen. So verwendete Sporschil (1839) zum ersten Mal den Terminus ‚Schulgrammatik‘ für sein Buch; ein klares Signal, daß sich die Zielgruppen ausdifferenzierten und man für enger umrissene Personenkreise Grammatiken herausbrachte (Klippel 2001: 62).

In den Titeln des vorliegenden Korpus wird die Bezeichnung ‚Schulgrammatik‘ erstmals von Heinrich Knebel und Ernst Höchsten verwendet (vgl. 1834), was im Vergleich zum Englischunterricht auf eine ähnliche Ausdifferenzierungstendenz im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts hinweist und die Verwendung des Begriffs als Sammelbezeichnung stützt. Schließlich tritt die Bezeichnung ‚Schulgrammatik‘ zusammen mit ‚Grammatik‘ in den Titeln des Korpus in absoluten Zahlen am häufigsten auf und findet sich als Signatur ID 1572 zudem an erster Position der Regensburger Verbundklassifikation. An dieser Stelle wird eine Übersicht der RVK-Signaturen des Unterrichtsfachs Französisch dargestellt, die aus Gerhard



Stumpfs Beschreibung der Sondersammlung Cassianeum der Universitätsbibliothek Augsburg (vgl. Stumpf 2002: 8) entnommen ist<sup>1,2</sup>:

- ID 1572 Französische **Schulgrammatik, Übungsbücher**, Sprachführer
- ID 1575 Französisch: Rechtschreibung, Diktat
- ID 1576 Französisch: Sprach- und Redeerziehung, Phonetik, Intonation; **Konversation**
- ID 1578 Französisch: Aufsatz- und Stilerziehung
- ID 1580 Französisch: **Übersetzung**
- ID 1582 Französisch: **Wortschatz**
- ID 1584 Französisch: Fachsprachen
- ID 1586 Französisch: Idiomatik
- ID 1587 Französisch: Aufgabensammlungen von Prüfungen
- ID 1588 Französisch: Sonstiges (Sprachunterricht)
- ID 1590 Französisch: Literaturgeschichten
- ID 1592 Französisch: **Lesebücher**
- ID 1594 Französisch: Sonstiges

Die Anwendung der Klassifikationssystematik der RVK erweist sich zur deskriptiven Verdichtung der unterschiedlichen Schulbuchtypen des Korpus als zielführend, da sowohl die Buchtypen ‚Elementarbuch‘ wie auch ‚Lehrbuch‘ und ‚Sprachlehre‘ der RVK-Signatur ID 1572 den ‚Schulgrammatiken‘ zugerechnet werden und somit auch in der RVK eine Subsummierung dieser Buchtypen vorgenommen wird. Daher kann auf Basis der bisher dargestellten Grundsätze eine zusätzliche terminologische Präzisierung erfolgen, die, ausgehend von der primären thematischen Ausrichtung der Schulbücher in der Erstklassifikation, eine Vereinheitlichung der Buchtypen ermöglicht und die Primärtypologie der Schulbücher in den Fokus der Darstellung rückt. Als Ergebnis dieser thematischen Verdichtung stellt sich die Buchtypologie nunmehr wie folgt dar:

Typologie Schulbücher	Häufigkeit des Auftretens
Aussprachelehre	6
Konversationsbuch	14
Lesebuch	20
Schulgrammatik	73
Übungsbuch	6
Wörterbuch	2

Abbildung 3: Typologie Schulbücher II. Klassifikation – tabellarische Darstellung.

<sup>1</sup> Korpusrelevante Buchtypen sind im Fettdruck durch den Verfasser der vorliegenden Studie hervorgehoben.

<sup>2</sup> Der in der RVK als ID 1580 geführte Buchtypus ‚Übersetzung‘ wurde der Kategorie ‚Übungsbuch‘ zugerechnet, da es sich hierbei im 19. Jahrhundert um eine beinahe vollständige Synonymie handelt.

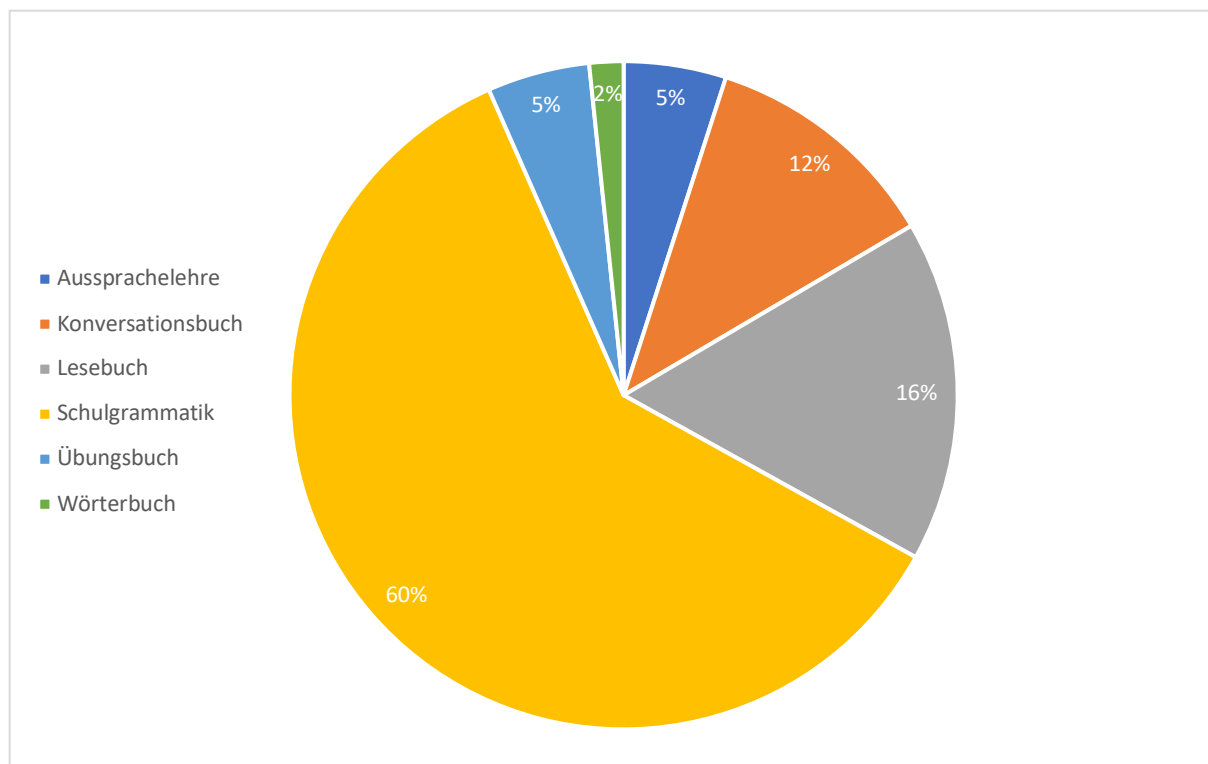


Abbildung 4: Typologie Schulbücher II. Klassifikation – Diagrammdarstellung.

Mittels der Subsummierung von ‚Elementarbuch‘, ‚Lehrbuch‘, und ‚Sprachlehre‘ unter die Bezeichnung ‚Schulgrammatik‘ ergab sich im zweiten Klassifikationsschritt eine deutliche Prädominanz dieses thematischen Archetypus im vorliegenden Korpus. Zudem kam es während der Zweitklassifikation zu einer leichten Varianz in der Nennzahl der weiteren Buchtypen, da während dieses Einteilungsprozesses nur die primäre thematische Ausrichtung der Schulbücher berücksichtigt wurde und somit 33 Mehrfachbenennungen redundant wurden<sup>1</sup>.

Durch den unterschiedlichen Grad an Differenzierung in den beiden Klassifizierungsschritten wurde folglich ein doppelter Blick auf die Zusammensetzung des Korpus ermöglicht, da die Erstklassifikation der titelbasierten thematischen Selbstbeschreibungen der Schulbücher ein differenziertes Bild mehrerer Subkategorien ergab, wohingegen durch die Zweitklassifikation eine mehrheitliche Prägung des Korpus durch den Buchtypus ‚Schulgrammatik‘ ersichtlich wurde.

<sup>1</sup> In diesem Prozess wurden beispielsweise Lesebücher, die laut Buchtitelangabe zusätzlich noch einen grammatischen Anhang enthalten und die während der ersten Klassifikation daher auch einer Zuordnung zu (Schul-)Grammatiken unterlagen, während der zweiten Klassifikation folglich ausschließlich zur Kategorie der Lesebücher hinzugerechnet.

## 6.1 Lexikalische Selektoren und formale Erfassungskriterien

Die Generierung des vorliegenden Korpus erfolgte in einem mehrschrittigen, hermeneutisch-heuristischen Prozess auf Basis eines breit angelegten Suchverfahrens in Online-Katalogen, digitalen Bibliotheksverzeichnissen und Open-Source-Datenbanken historischer Buchbestände.

In erster Instanz wurde im OPAC der Universitätsbibliothek Augsburg eine selektorenbasierte Schlagwortsuche zu den lokalen Beständen des Zentralmagazins durchgeführt, die für den Zeitraum von 1800 bis 1900 insgesamt 349 in Printform vorhandene Schulbuchtitel für den Französischunterricht ergab. Diese hohe Zahl an lokalen Funden ist insofern überraschend, als Helmut Niederländer in seinem Beitrag zur Lehrwerkanalyse historischer Schulgrammatiken für den Französischunterricht im Untersuchungszeitraum von 1850 bis 1950<sup>1</sup> von der Prämisse ausgeht, dass an den rheinland-pfälzischen und saarländischen Bibliotheken, lediglich „ein rundes Dutzend Veröffentlichungen“ (Niederländer 1981: 17) von Schulbüchern die Zeit überdauert haben<sup>2</sup>. Die technischen Entwicklungen in den letzten 40 Jahren, allen voran die Bemühungen zur Digitalisierung von historischen Buchbeständen in Online-Datenbanken, ermöglichen in der Gegenwart jedoch eine Korrektur dieser Annahme<sup>3</sup>. Insofern ist der Bestand von 349 Exemplaren im

---

<sup>1</sup> Neuere und methodisch vergleichbare korpusbasierte Arbeiten größeren Umfangs in der historischen Französischdidaktik liegen bisher, mit Ausnahme einer Korpusuntersuchung von Fritz Abel (vgl. 2005), nicht vor. Abel bezieht in seine Analyse 27 Schulbücher für den Französischunterricht von der Mitte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein. Darunter entsprechen jedoch lediglich sechs Exemplare dem in der vorliegenden Analyse untersuchten Zeitraum. Die übrigen 21 Exemplare Abels Korpus erschienen nach 1882 und fallen überwiegend in den zeitlichen Abschnitt der neusprachlichen Reformbewegung.

<sup>2</sup> Niederländers Urteil zur Wahrnehmung von Schulgrammatiken in Teilen der Gesellschaft fällt zudem recht drastisch aus: „Wenn für die meisten Benutzer das Schulbuch gefühlsmäßig schon an sich einen geringeren Wert darstellt als andere Bücher, dann ist das Grammatikbuch in einer noch weitaus ungünstigeren Lage. Für viele Schülergenerationen war und ist es das Symbol schulischen Stumpfsinns und unbequemer Plackerei, deshalb gehört es für die Antiquariate zur nutzlosen ‚Wegwerfliteratur‘“ (Niederländer 1981: 18). Der lokale Bestand von 394 entsprechenden Titeln im Magazin der Universitätsbibliothek Augsburg zwischen 1800 und 1900 legt hingegen eine von Niederländers Urteil abweichende Wertigkeit und Wertschätzung von Schulgrammatiken auf Seiten entsprechender Archive nahe. In diesem Zusammenhang schätzt auch Fritz Abel die Gesamtzahl der veröffentlichten Titel für den Französischunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf ca. 90 Exemplare (vgl. Abel 2005: 159) – ein Wert, der ebenfalls vor dem Hintergrund der sehr hohen Gesamtzahl lokaler Funde in Augsburg mit großer Sicherheit immer noch deutlich zu gering ausfällt.

<sup>3</sup> Der Region Augsburg kann zusammen mit ihren universitären Einrichtungen und mehreren regional angesiedelten pädagogischen Institutionen eine zentrale Rolle in der Konservierung historischer Schulbücher für den Französischunterricht in Deutschland zugesprochen werden, weswegen die Fokussierung auf regional angesiedelte Kataloge als überregional aussagekräftig für das 19. Jahrhundert angesehen werden kann. Hierfür sprechen mehrere forschungsinstitutionelle und historische Umstände, die auf eine lokal-schwäbische Tradition bildungsmedialer Forschung zurückgehen. Als etablierte Institution der historischen Bildungsmedienforschung verweise ich dabei auf die Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V. (vgl. Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung 2022), die regional angesiedelte

Zentralmagazin als Teil dieser Tendenz zur Digitalisierung anzusehen, da diese Schulbücher erst während der letzten 40 Jahre in den Katalog der Universitätsbibliothek Augsburg aufgenommen wurden und seitdem sukzessive eine Überführung in digitale Formate erfolgt.

Die lokale Suche in diesem Katalog erfolgte auf Basis der hier dargestellten Erfassungskriterien und nachfolgenden lexikalischen Selektoren:

- Französische Schulgrammatik
- Lehrbuch Französisch
- Schulbuch Französisch
- Elementarbuch Französisch
- Lesebuch Französisch
- Didaktik Französisch
- Unterrichtsmaterial Französisch
- Französischunterricht
- Bilderheft
- Bildertafeln
- *Cours de français*
- *Matériel scolaire*
- *Manuel scolaire*

Die genannten Selektoren sind in Teilen an basale Schlagwörter angelehnt, die während der Katalogisierung von Schulbüchern im Zuge der Aufnahme des Fundus der Bibliothek Cassianeum in die Bestände der Universitätsbibliothek Augsburg verwendet wurden (vgl. Stumpf 2002: 5). Daher ist anzunehmen, dass sich die partielle Deckungsgleichheit der Begriffe positiv auf die Ergebnisquote ausgewirkt hat. Die lexikalischen Selektoren wurden unter dem Gesichtspunkt einer möglichst großen Bandbreite von Begrifflichkeiten der historischen

---

Stiftung Cassianeum (vgl. Pädagogische Stiftung Cassianeum 2021) und die bis in das 16. Jahrhundert zurückreichende Akademie für Lehrerbildung und Personalführung (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2022). Insbesondere Ludwig Auer, der Begründer des Cassianeums, war als systematischer Sammler von Schulbüchern bekannt (vgl. Hohoff 2021: 11; Zwick 1990: 33, 1993: 99–102). Es liegen bisher keine Hinweise vor, die auf eine Reduktion seiner Schulbuch-Akquise aus lediglich regionalen Beständen schließen lassen; es ist vielmehr auf Basis der Erscheinungsorte der Schulbücher davon auszugehen, dass die von ihm begründete Sammlung von insgesamt 12.056 Schulbüchern aus dem Zeitraum des 19. Jahrhunderts bis 1920 aus überregionaler Provenienz stammt und somit zumindest tendenziell auch überregional aussagekräftig ist (vgl. Stumpf 2002: 1).

Französischdidaktik ausgewählt und im Verlauf des Suchprozesses nach hermeneutisch-heuristischen Prinzipien adaptiert (vgl. Kapitel 4.2). Neben diesen Selektoren wurden zudem während des Suchprozesses weitere Erfassungsparameter berücksichtigt, die ein möglichst umfassendes Rechercheergebnis sicherstellen sollten. Diese Parameter inkludierten Dubletten, reine Nachdrucke und textuell unterschiedliche Editionen, Informationen über den Einsatz in Schularten sowie den zeitlichen Umfang des Einsatzes und den zeitlichen Umfang des gesamten 19. Jahrhunderts. Die 349 Funde wurden in Printform gesichtet und den Anforderungen des Untersuchungsvorhabens in zwei konsekutiven Teilschritten angepasst. Dabei wurden die Funde in einem ersten Teilschritt nach den folgenden beiden Kriterien selektiert:

- Erscheinen im damals deutschsprachigen Raum und Schulsystem.
- Erscheinen inklusive 1800 und inklusive 1882.

Es wurden ausschließlich Schulbücher, die beide genannten Erfassungskriterien erfüllten, für eine weitere Verwendung ausgewählt, da hiermit mehrere diskursrelevante Aspekte berücksichtigt wurden, auf die in den weiteren Teilkapiteln zur Korpusbeschreibung im Detail eingegangen wird. Die Anwendung dieser Erfassungsparameter ergab schließlich eine Reduktion der Korpus-Auswahl auf 158 Schulbücher.

In einem zweiten Teilschritt wurden diese Werke nach dem zentralen und diskursbedingenden Aspekt des Vorhandenseins eines Vorworts gefiltert, was zu einer zusätzlichen Konzentration der korpusrelevanten Bestände aus der Universitätsbibliothek Augsburg auf nunmehr 87 Schulbücher führte.

In zweiter Instanz wurde eine Erweiterung der Funde aus der Universitätsbibliothek Augsburg angestrebt, um eine möglichst repräsentative Sammlung an Titeln für die Korpusanalyse zu generieren. Als Grundlage dieser Erweiterung dienten die neun im Folgenden aufgelisteten Online-Kataloge und Suchmaschinen, die eine engmaschige Filterung der Suchergebnisse mittels der bereits dargestellten Erfassungsparameter ermöglichten<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Bei den genannten Bibliotheken und Katalogen handelt es sich um eine Auswahl an Institutionen, die zusammengenommen über eine hohe Reichweite und einen großen Einfluss in aktuellen Digitalisierungsbestrebungen urheberrechtsfreier Medien verfügen. Trotz intensiver Bemühungen um Gründlichkeit in der Generierung des Korpus soll kein Anspruch auf Vollständigkeit der erfassten Lehrwerke innerhalb des Untersuchungszeitraums erhoben werden (vgl. hierzu Einleitung von Kapitel 6). Vielmehr handelt es sich um eine repräsentative Auswahl von heute noch auffindbaren Unterrichtsmaterialien für den

- <https://opac.bibliothek.uni-augsburg.de/>
- <https://digitale-sammlungen.de/>
- <https://opacplus.bsb-muenchen.de/>
- <https://books.google.de>
- <https://archive.org>
- <https://www.zvab.com>
- <https://bbf.dipf.de/de>
- <https://www.worldcat.org>
- <http://catalogue.bnf.fr/index.do>

Durch die Verwendung derselben Erfassungskriterien, die auch während des ersten Auswahlverfahrens der Schulbücher aus der Universitätsbibliothek Augsburg eingesetzt wurden, ermöglichte diese Erweiterung der Quellenlage bis zum Sommer 2021 das Auffinden von 34 weiteren Schulbüchern, die mit den bisherigen Funden zu einem auf kohärenten Kriterien basierenden Analysekorpus von nunmehr 121 Exemplaren abschließend zusammengeführt wurden.

Grundsätzlich wurden während der Suche in den genannten Online-Datenbanken ausschließlich in PDF-Form digitalisiert vorliegende Exemplare berücksichtigt, zumal ein Rückgriff auf Print-Exemplare sich als nicht nötig erwies, da in jedem Einzelfall eine digitale Version der Vorworte aus den jeweiligen Schulbüchern über eine der genannten Plattformen heruntergeladen werden konnte. Das Korpus enthält somit 87 Auszüge aus Schulbüchern für den Französischunterricht, die jeweils mindestens das gesamte korpusanalytisch relevante Vorwort einschließen, sowie 34 Exemplare, die in einem digitalisierten Gesamtumfang vorliegen.

Nach der erfolgten Einschränkung des Korpus wurden die Vorworte aller 121 Schulbücher manuell aus dem PDF-Format in einzelne Microsoft Word-Dokumente überführt. Dieses Vorgehen erwies sich als notwendig, um als Transkript-Grundlage für die Datenanalyse in MAXQDA eine grafemisch korrekte Entsprechung mit den Originaldokumenten sicherzustellen. Eine automatisierte Texterkennung mittels *Optical Character Recognition-*

---

Französischunterricht, die auf Basis der beschriebenen lexikalischen Selektoren und formalen Erfassungskriterien erstellt wurde.

Software<sup>1</sup> (OCR) wurde in diesem Prozess initial angestrebt, erwies sich jedoch aus den folgenden Gründen als nicht praktikabel: Zum einen wurden die Texte über den berücksichtigten Zeitraum von 83 Jahren in heterogenen Fraktur-Schriftarten gesetzt, die von der Software nicht korrekt erfasst werden konnten; zum anderen wiesen die vorliegenden Bücher in ihrem äußeren Erscheinungsbild oftmals qualitative Mängel auf, die sich in Form von teilweise vergilbtem Schriftsatz, abgenutzten, geknickten, eingerissenen und abgegriffenen Seiten negativ auf eine automatische Texterkennung auswirkten, weswegen sich letztendlich eine manuelle Transkription der Vorworte als notwendig erwies. Als Grundlage und Ausgangsbasis der Korpusanalyse konnten auf diesem Weg in letzter Instanz 121 digitalisierte Vorworte in MAXQDA zur weiteren diskursiven Codierung importiert werden.

## 6.2 Zeitliche und geografische Rahmensetzung

Die Festlegung eines historiografischen Gesamtrahmens, der die Frage nach dem zeitlichen Anfang und Ende des zu berücksichtigenden Materials plausibel beantwortet und geografische Grenzen bei der Berücksichtigung von Quellen nachvollziehbar zieht, basiert grundlegend auf Reinhard Stachs Überlegungen zur „Periodisierung vergangener Epochen als geschlossene Denk- und Handlungsräume“ (Stach 1980: 7). Eine Anwendung seines Epochenbegriffs eignet sich unter Einbezug des in Kapitel 3.3 beschriebenen Diskursbegriffs, um nicht nur zeitliche, sondern auch geografische Grenzziehungen im untersuchten Methodendiskurs festzulegen, da dieser Diskurs innerhalb der spezifischen Personengruppe von Schulbuchautor\*innen in einem in sich abgeschlossenen geografischen und zeitlichen Kontinuum betrachtet wird, das sich durch den Begriff der ‚Episteme‘ als geschlossenen Denk- und Handlungsraum auszeichnet (vgl. Busse 2013; Diaz-Bone 2013; Keller 2007; Stickdorn 2019a). Das Diskurskollektiv der deutschsprachigen Autor\*innen von Schulbüchern für den Französischunterricht im Zeitraum von 1800 bis 1882 eint in seinem didaktisch-methodischen Austausch die publizistische Tätigkeit in den zu jener Zeit deutschsprachigen Ländern, deren Grenzen zu einem relevanten Teil nicht mit denen der heutigen Bundesrepublik Deutschland übereinstimmen. Die grundsätzliche Berücksichtigung von Quellen aus dem damals gesamtdeutschsprachigen Raum ist jedoch in Bezug auf die Aussagekraft des Gesamtdiskurses

---

<sup>1</sup> Als Softwareprodukte wurde während dieser Versuche auf die Programme *PDF to Word with OCR* der Firma Enolsoft (vgl. 2021) sowie *FineReader* des Herstellers ABBYY (vgl. 2021) zurückgegriffen.

innerhalb des sozialen Kollektivs der Schulbuchautor\*innen relevant, da sich die zeitlichen Zusammenhänge der Diskursführung nicht von den jeweiligen geopolitischen Grenzen trennen lassen<sup>1</sup>. Zeit und Raum sind in dieser Hinsicht insofern diskursiv interdependent, als der untersuchte Methodendiskurs die Bestrebung der Autor\*innen im damaligen deutschsprachigen Gebiet widerspiegelt, „Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2007: 7).

Kollektiv verbindliche Wissensordnungen werden in diesem Sinne auch in der Zeitspanne des 19. Jahrhunderts unter anderem durch staatliche Verordnungen und insbesondere Prüfungsordnungen innerhalb der Einflussphären der damaligen Kultusministerien und Schulämter generiert, die wiederum in Form der damaligen Landesgrenzen und Zuständigkeitsbereichen einen jeweils eindeutig geografisch definierbaren Wirkungsradius aufrechterhalten, innerhalb dessen die Schulbuchautor\*innen unterrichtlich und publizistisch tätig sind. Im Bild dieses diskursiven Kreisschlusses handelt es sich um einen Zustand der gegenseitigen diskursiven Bedingung von sozialen Gruppen und sozialen Handlungsräumen, wodurch der Methodendiskurs unter den Autor\*innen in örtlicher und zeitlicher Hinsicht gleichermaßen „socially constituted and socially constitutive“ (Reisigl, Wodak 2009: 89) erscheint.

Aussagen von Schulbuchautor\*innen in Vorworten weisen unter einer schulpolitischen Sozialperspektive daher „eine erkennbare zeitgeschichtliche Entwicklung“ (Jung 2001: 48) auf, deren Bedeutung innerhalb ihres sozialen Kollektivs „in Interaktion mit anderen entstanden, verfestigt, weitergegeben und modifiziert“ (Keller 2001: 115) wurde. Die Analyse des Methodendiskurses umfasst daher den durch Erscheinungsorte der Schulbücher nachvollziehbaren diskursgeografischen Einflussbereich der Autor\*innen unter

---

<sup>1</sup> Ziel der Gesamtdarstellung ist es, grundsätzlich Quellen aus verschiedenen geografischen Regionen Deutschlands zu berücksichtigen. Aufgrund der Historizität und des heuristischen Charakters des Korpus (vgl. Einleitung von Kapitel 6 und Kapitel 6.4) ist jedoch eine ausgewogene Repräsentation unterschiedlicher Publikationsorte nicht forschungspraktisch umsetzbar. Die Quellenlage, die der geografischen Rahmensetzung dabei zugrunde liegt, ermöglicht es vor diesem Hintergrund zwar, grundlegende Tendenzen in der Diskursführung aufzuzeigen, die stets einer geografischen Einordnung bedürfen; das Korpus kann dabei jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und zeitliche Repräsentativität erheben. Die Schulbücher des Korpus wurden zudem nicht in räumlich gleichmäßiger Verteilung aufgefunden, da auch die Lernenden nicht in einer solchen räumlichen Repräsentativität in den deutschen Ländern verteilt waren; so waren beispielsweise die stärker agrarisch geprägten Regionen im damaligen Osten des Deutschen Reichs weniger bevölkert als industrialisierte Gegenden im Westen und Südwesten Deutschlands, die vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine stärkere Urbanisierung aufwiesen. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Umstand folglich auch auf die räumliche Provenienz von historischen Schulbüchern auswirkt (vgl. Abbildung 6).



Berücksichtigung der jeweiligen Grenzen des deutschen Sprachraums, womit beispielsweise auch die Schweiz sowie Teile Österreichs, des heutigen Polens und Tschechiens miteingeschlossen werden. Um der Problematik der sich mehrfach verschiebenden Grenzen der deutschen und deutschsprachigen Länder im 19. Jahrhundert gerecht zu werden, wurde daher für die geografische Erfassung der Quellen des Korpus das Kriterium des Erscheinens im zum jeweiligen Zeitpunkt deutschsprachigen Raums gewählt. Die Berücksichtigung dieser weiten Grenzziehung schließt folglich Aspekte der über mehrere Jahrzehnte im 19. Jahrhundert diskutierten ‚deutschen Frage‘<sup>1</sup> mit ein und folgt dabei dem Verbreitungsgebiet der deutschen Sprache in den jeweiligen zeitpolitischen Umständen.

Als Ergebnis der geografischen Rahmenwahl während der Korpusgenerierung ergibt sich ein heterogenes Bild von 40 Erscheinungsorten der Schulbücher, das sowohl in tabellarischer Form (vgl. Abbildung 5) wie auch mittels einer manuellen Ortsmarkierung im Satellitenmodus von Google Maps (vgl. 2021a) visuell darstellbar ist (vgl. Abbildung 6). Die hierfür eingearbeiteten Daten berücksichtigen Mehrfachnennungen von Orten und stellen diese in Abbildung 5 unter Berücksichtigung ihrer historischen Orthografie zusammengefasst dar<sup>2</sup>. Innerhalb des Korpus wird auf Basis dieser Daten eine leichte geografische Konzentration der Erscheinungsorte der erfassten Schulbücher im Süden und Westen der Grenzen der heutigen Bundesrepublik Deutschland deutlich<sup>3</sup>. Zudem wird im Detail eine erhöhte Dichte der Erscheinungsorte der Schulbücher in einigen industriellen Ballungszentren ersichtlich (vgl. Kapitel 6.5):

---

<sup>1</sup> Zur Vertiefung des hier angesprochenen langjährigen Hegemoniekonflikts zwischen Österreich und Preußen im politischen Konstrukt der deutschen Länder verweise ich auf die geschichtswissenschaftlichen Publikationen von Thomas Nipperdey (vgl. 1992: 11–55), Jürgen Müller (vgl. 2017: 202–225) und Eckart Conze (vgl. 2020: 23–40).

<sup>2</sup> Von den Autor\*innen zusätzlich genannte Erscheinungsorte außerhalb der Staatsgebiete der deutschen Länder des 19. Jahrhunderts, die nicht deutschsprachig waren, sind hierbei aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt. Dies betrifft beispielsweise die Schulgrammatik des Autors Géhant (vgl. 1868), der als Verlagsorte neben München und Straßburg auch Paris angibt. Die in den Abbildungen 5 und 6 dargestellten Erscheinungsorte berücksichtigen daher Mehrfachnennungen von deutschsprachigen Verlagsorten in vollem Umfang.

<sup>3</sup> Das heterogene Bild der Erscheinungsorte und die in Abbildung 6 ersichtliche leichte Konzentration auf den tendenziell westdeutschen und süddeutschen Raum ist vor dem Hintergrund der berücksichtigten Quellensituation am Forschungsstandort Augsburg etwas zu relativieren. Es soll daher nicht der Eindruck von Vollständigkeit in der Korpusfassung erhoben werden (vgl. Einleitung von Kapitel 6). Vielmehr sind die Ergebnisse der Rahmenwahl stets mit den Parametern der Korpuserstellung zusammen zu denken.

Erscheinungsort	Anzahl	Erscheinungsort	Anzahl
Aachen	1	Kempten	1
Aarau	3	Koblenz	2
Altstätten	1	Koburg	1
Augsburg	3	Köln	2
Berlin	18	Langensalza	1
Braunschweig	4	Leipzig	11
Breslau	2	Linz	1
Coppet bei Genf	1	Mainz	6
Dresden	2	Mannheim	1
Erlangen	2	München	7
Frankfurt a. M.	10	Oldenburg	1
Freiburg i. B.	1	Potsdam	1
Gießen	2	Straßburg	1
Gotha	1	Stuttgart	10
Gütersloh	1	Tübingen	5
Hamburg	1	Ulm	2
Hamm	2	Wien	5
Heidelberg	4	Wiesbaden	2
Karlsruhe	1	Würzburg	1
Kassel	3	Zürich	5

Abbildung 5: Tabelle Erscheinungsorte mit entsprechender Anzahl Schulbücher.

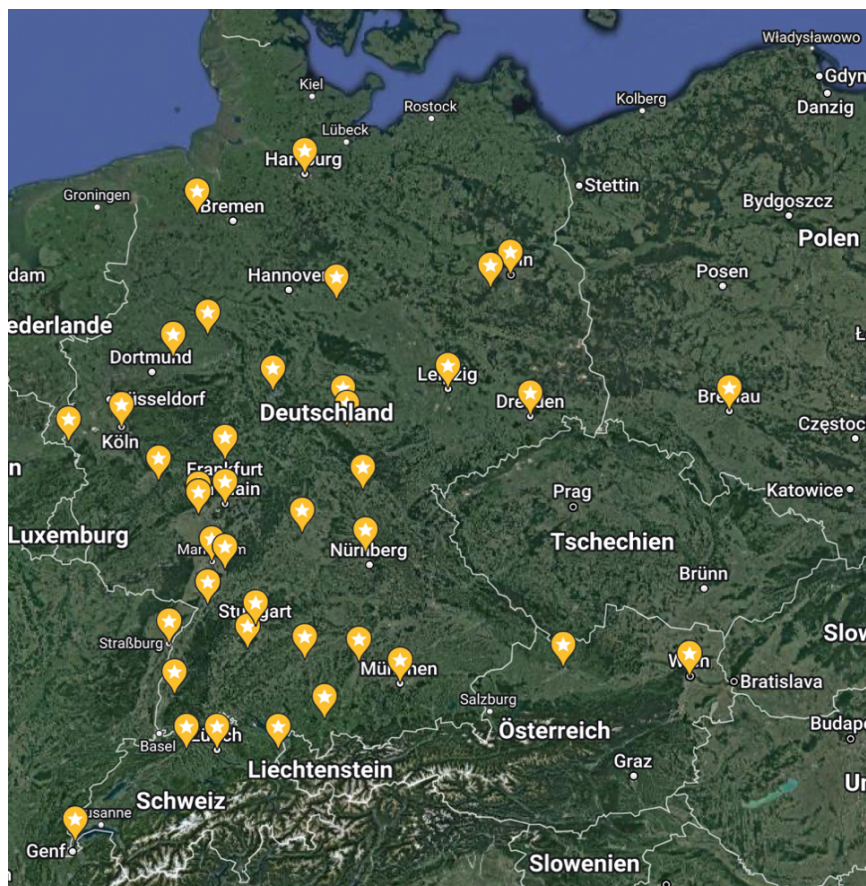


Abbildung 6: Erscheinungsorte Schulbücher (Google Ireland Limited 2021a).

Die Entscheidung der Festlegung des zeitlichen Rahmens des untersuchten Korpus auf die Jahre zwischen 1800 und 1882 steht aufgrund der diskursiven Verflechtungen von Zeit und Raum ebenfalls mit Stachs Epochenbegriff in Einklang. Für die zeitliche Berücksichtigung von Schulbüchern im vorliegenden Korpus werden Denk- und Handlungsräume nicht als absolut gesetzt wahrgenommen und der Moment des Beginns einer Epoche im engeren Sinne nicht als Zeitpunkt, sondern selbst wiederum als Zeitraum interpretiert. Für die Wahl des Jahres 1800 sprechen vor diesem Hintergrund mehrere Gründe, die geopolitisch, schulpolitisch und durch den heutigen Forschungsstand zu erklären sind.

Unter historischer Perspektive fällt das Jahr 1800 in den Prozess des Übergangs aus der Frühen Neuzeit zur Neuzeit und befindet sich nach Kuhfuß in der zeitlichen Mitte des Verschulungsprozesses in den deutschen Ländern (vgl. Kuhfuß 2014: 554). Als Wende zum 19. Jahrhundert markiert es zudem den Übergang zwischen der „Frühzeit des Fremdsprachenunterrichts“ (Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 1) und der „modernen Ära“ (ebd.: vorläufige Paginierung 2). Sein zeitlicher Abstand zur 1787 erfolgten Gründung des Oberschulkollegiums in Preußen (vgl. Müller 1987d: 35) ist in etwa gleich groß wie der zum Ende der Napoleonischen Kriege und dem Wiener Kongress von 1814/1815. Sein direktes zeitliches Umfeld erscheint durch den Reichsdeputationshauptschluss von 1803 als geprägt durch kontinuierlich zunehmende „staatliche Aktivitäten im Bildungswesen“ (Müller 1987e: 15) im Zuge der territorialen Säkularisierung und Mediatisierung innerhalb des ab 1806 nunmehr ehemaligen Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation und des im Anschluss an den Wiener Kongress neu gegründeten Deutschen Bundes. Letztlich stellt das Jahr 1800 als Zeitpunkt im Kontext sozialer und geopolitischer Umbrüche im Zuge der Neuordnung Deutschlands (vgl. Conze 2020; Maurer 2005; Stollberg-Rilinger 2005) einerseits und der grundlegenden schulpolitischen Neuausrichtung der Bildungssysteme der deutschen Länder andererseits (vgl. Herrmann 2005; Jeismann 1987c) einen Kompromiss im Übergang der Epochenzeiträume dar.

Aus der Perspektive des heutigen Forschungsstandes sprechen zudem die folgenden Aspekte für die Festlegung des Jahres 1800 als untere Begrenzung des Korpus: Zum einen wird hierdurch in der historischen Französischdidaktik-Forschung ein nahtloses Anschließen an Edmund Stengels 1799 endendes *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken* ermöglicht (vgl. Stengel 1976 [1890]), wodurch eine lückenlose Kontinuität in der Erfassung der in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Schulbücher sichergestellt wird. Zum anderen

wird ein ebenso nahtloser Anschluss an Konrad Schröders *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes* (vgl. Schröder 1989, 1991, 1992a, 1995, 1996, 1999) sichergestellt, da die Datenerfassung dieses Lexikons ebenfalls mit dem Jahr 1800<sup>1</sup> endet.

Die Wahl des Jahres 1882 als obere zeitliche Begrenzung des Korpus lässt sich in zweifacher Hinsicht begründen und basiert auf schulhistorischen ebenso wie auf diskurshistorischen Argumenten. In schulhistorischer Hinsicht ist das gewählte zeitliche Ende der Korpuserfassung für das preußische höhere Schulwesen von zentraler Bedeutung, da in diesem Jahr mehrere revidierte Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen erlassen werden, deren Relevanz von Detlef Müller wie folgt zusammengefasst wird:

Der Lehrplanerlaß und die Prüfungsverordnungen von 1882 bezogen sich zum ersten Mal im 19. Jahrhundert auf dem Gesamtkomplex der höheren Schulen im Staat Preußen. Die höheren Schulen wurden dadurch als Einheit von dem niederen Schulwesen abgehoben. Während die vorausgegangenen Prüfungs- und Lehrplanregelungen nur einzelne Typen betroffen hatten [...], wurden Struktur und Funktion der Schulen mit Abgangsberechtigungen 1882 erstmals einheitlich geregelt (Müller 1987d: 49).

Bei dieser Reform handelt es sich um einen Intensivierungsmoment der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens und um einen zentralen Schritt in Richtung gegenseitiger Gleichstellung der einzelnen Schultypen „hinsichtlich der grundsätzlichen Zugangsberechtigung zur Universität“ (Doff 2002: 143) bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts<sup>2</sup>. Damit liegt die Bedeutung des Jahres 1882 in seinen schulpolitischen Auswirkungen im Prozess der Systemfindung (vgl. Jeismann 1987a: 161–166) respektive der

---

<sup>1</sup> Für den Zeitraum des erfassten Korpus von 1800 bis 1882 liegen bisher einige Untersuchungen mit spezifischen Fragestellungen zur Methodik ausgewählter Schulbücher vor (vgl. Abel 2005; Christ 1993; Fäcke 2018; Rauch 2019; Reinfried 2019b; Willems 2013). Im Forschungsfeld der diachronen Französischdidaktik wird jedoch deutlich, dass der Zeitraum zwischen 1800 und 1882 in methodologischer Hinsicht bisher lediglich exemplarisch und nicht systematisch erschlossen wurde (vgl. Kapitel 1 und 2). Wilhelm Münch katalogisiert zwar eine Auswahl von Schulbüchern des letzten Viertels des 19. Jahrhunderts, wählt jedoch – vermutlich aus ideologischer Motivation heraus – Exemplare für seine Empfehlungen, die aus dem Umfeld der neusprachlichen Reformbewegung stammen, was sich negativ auf die Vollständigkeit seiner Angaben zum letzten Viertel des 19. Jahrhunderts auswirkt (vgl. Münch 1910: 182–192).

<sup>2</sup> Bei den Konsequenzen des Lehrplanerlasses und der Prüfungsverordnungen von 1882 handelt es sich mit Müller (vgl. 1987d) im Detail um folgende einschneidende Veränderungen: „Aus der – nach der Elementarbildung – neunjährigen Realschule mit Latein (der Realschule 1. Ordnung) wurde das neunjährige ‚Realgymnasium‘, bei dem der Lehrplan von Sexta bis Quarta dem Lehrplan der Gymnasien angepaßt wurde. Realschulen mit Latein, bei denen die Prima fehlte, erhielten die Bezeichnung ‚Realprogymnasium‘ [...]. Die Realschulen ohne Latein mit neunjährigem Klassenumfang wurden ‚Oberrealschulen‘; lateinlose Realschulen wurden bis 1892 bei siebenjährigem Kursumfang ‚Realschulen‘, bei sechsjährigem Kursumfang ‚Höhere Bürgerschulen‘“ (Müller 1987d: 49).

Systemkomplementierung (vgl. Müller 1987d: 58–67) im Sinne eines schulpolitischen Reformhöhepunktes.

Auf diskurshistorischer Ebene ist das Jahr 1882 vor allem durch Wilhelm Viëtors Erstveröffentlichung von *Der Sprachunterricht muss umkehren* (vgl. Viëtor 1886) geprägt. Seine Kritik der überwiegend grammatik- und übersetzungsbasierten methodischen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts zeichnet ihn als Anhänger der direkten Methode respektive der Lesemethode (vgl. Christ 2005a: 3; Reinfried 1999: 5) aus, zumal er selbst als Initiator einer „far-reaching inquiry into and a reform of foreign language teaching of his time“ (Walmsley 1984: 42) hervorgehoben wird. Diese Rezeption von Viëtors Schrift – unter anderem auch als „the first call for a drastic reform in modern language teaching“ (Mallinson 1957: 14) – lässt sich anhand der hier genannten Quellen exemplarisch über mehrere Jahrzehnte zurückverfolgen und das Jahr 1882 als exponiert im Verlauf der Geschichte der neusprachlichen Reform erscheinen. Auch wenn der zeitliche Umfang der Reform und ihre Entwicklung mittlerweile deutlich weiter gefasst werden (vgl. Kapitel 5.4), so handelt es sich unter diskurshistorischer Perspektive beim gewählten zeitlichen Endpunkt der Korpuserfassung um einen zentralen diskursiven Nexus, in dessen zeitlichen Vor- und Umfeld sich methodendiskursive Aussagen verdichten und ein paradigmatischer Übergang zur direkten Methode sichtbar wird.

### 6.3 Provenienz

Das vorliegende Korpus setzt sich überwiegend aus Schulbüchern zusammen, die während der in Kapitel 6.1 beschriebenen ersten selektorenbasierten Schlagwortsuche und in geringerem Umfang während der zweiten selektorenbasierten Schlagwortsuche im OPAC der Universitätsbibliothek Augsburg aufgefunden wurden. Von den dortigen insgesamt 100 berücksichtigten Funden entfallen 99 Exemplare auf Printformate im Zentralmagazin; ein weiteres ist als Digitalisat über eine Zugangslizenz zum De Gruyter Mouton Verlag verfügbar (vgl. De Gruyter Mouton 2018). Aus dem 99 Werke umfassenden Fundus der Bestände in Printform sind 12 Bücher ohne die Möglichkeit einer weiteren Zurückverfolgung als historisch gewachsener Bestand der Universitätsbibliothek zu bezeichnen. Die Provenienz eines Schulbuchs konnte als ehemaliger Bestand des Herzoglich Friedrichs Gymnasium in Altenburg geklärt werden. Die übrigen 86 Schulbücher im Bestand des Zentralmagazins stammen aus der in den Jahren 1989 und 2000 durch die Universitätsbibliothek übernommenen Sammlung

der Bibliothek der Pädagogischen Stiftung Cassianum in Donauwörth (vgl. Stoll 2021: 214). Die bisher durch die Universitätsbibliothek katalogisierten Bestände dieser pädagogischen Stiftung der katholischen Kirche umfassen alleine in der Kategorie Neuere Sprachen und Literaturen 1250 Schulbücher (vgl. Stumpf 2002: 2), die vorwiegend ab 1875 durch die Stiftung erstanden wurden beziehungsweise durch Schenkungen in ihren Besitz kamen (vgl. Hohoff 2002: 4). Diese 86 in Printform vorhandenen Titel des Korpus stammen über Umwege aus kirchlichen Schulbeständen der Diözese Augsburg (vgl. Pädagogische Stiftung Cassianum 2021)<sup>1</sup> und wurden zusammen mit den 14 eingangs genannten Schulbüchern im Zuge der in Kapitel 6.1 beschriebenen ersten selektorenbasierten Suche in das Korpus aufgenommen.

Die Ausweitung der berücksichtigten Online-Datenbanken während der zweiten selektorenbasierten Suche erbrachte 14 weitere Schulbücher, die über die Suchmaschine [www.books.google.com](http://www.books.google.com) (vgl. Google Ireland Limited 2021b) aufgefunden werden konnten. Fünf dieser Funde können eindeutig den Beständen der Bayerischen Staatsbibliothek zugeordnet werden, drei Exemplare befinden sich in der New York Public Library, zwei in der Österreichischen Nationalbibliothek Wien und jeweils eines dieser durch Google digitalisierten Schulbücher entfallen auf den Besitz der Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, der Bibliothek der Hochschule für Welthandel Wien, der Library of the College of New Jersey und der Pennsylvania State College Library.

Ebenfalls während der zweiten selektorenbasierten Suche wurden dem Korpus sieben Schulbücher hinzugefügt, die über das Münchener Digitalisierungszentrum (vgl. Münchener Digitalisierungszentrum 2021) digitalisiert wurden. Fünf dieser Werke stammen wiederum aus der Bayerischen Staatsbibliothek und zwei weitere befinden sich in den Beständen der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg. Die weiteren in Kapitel 6.1 genannten Online-Kataloge wurden nach den beschriebenen Kriterien auf weitere Einzelexemplare hin untersucht; es ergaben sich jedoch keine zusätzlichen Suchergebnisse, die den Erfassungskriterien entsprachen<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Im Sinne der heuristischen Konzeption dieser Arbeit wurden weitere Archive und Bibliotheken, die in Verbindung zum Schulwerk der Diözese Augsburg stehen, auf antiquarische Bestände von Schulbüchern hin gesichtet. Dabei erfolgte im Jahr 2017 eine Einsichtnahme in die Kataloge des Religionspädagogischen Seminars (vgl. Bistum Augsburg 2018), des Bistumsarchivs der Diözese Augsburg (vgl. Bistum Augsburg 2021a) und der Diözesan- und Pastoralbibliothek des Hauses St. Ulrich (vgl. Bistum Augsburg 2021b). Die Konsultierung der Bestände war über die entsprechenden OPAC-Kataloge möglich, führte jedoch nur zu Funden, die nicht den Parametern der Korpusfassung entsprachen.

<sup>2</sup> Selektorenbasierte Suchprozesse zeichnen sich grundsätzlich durch eine inhärente technisch-methodische Gründlichkeit aus. Dennoch handelt es sich bei dieser Art eines heuristischen Suchverfahrens um ein selektives Vorgehen in der Quellenbeschaffung, das aufgrund von einschränkenden Parametern während des Suchprozesses und initial händisch erfolgten Katalogisierungsprozessen nie einen Anspruch auf Vollständigkeit der Beschaffung von relevanten Quellen erheben kann. Heuristische Quellenbeschaffung kann jedoch um

Aus Gründen ihrer potenziell beizutragenden Relevanz in der Darstellung des Methodendiskurses wurde die Rückverfolgung der Provenienz der Schulbücher in Printform auf zwei besitzende Institutionen in chronologischer Reihenfolge festgelegt. Schulbücher, die als Digitalisate in das Korpus aufgenommen wurden, sind dabei nur mittels eines Bibliotheksstempels in den Büchern auf eine besitzende Institution zurückzuführen, weswegen in diesen Fällen das digitalisierende Unternehmen als zweite institutionelle Station in ihrer Provenienz angeführt wird. Auf dieser Basis ergibt sich ein visualisierbarer Zwischschritt der Provenienz der Schulbücher des Korpus nach dem ursprünglichen Präsenzbestand besitzender Institutionen einerseits (vgl. Abbildung 7) und dem Fundort während der Korpusgenerierung andererseits (vgl. Abbildung 8). Die Provenienz der Schulbücher lässt sich nach diesem Schema abschließend in zwei Säulendiagrammen wie folgt darstellen:

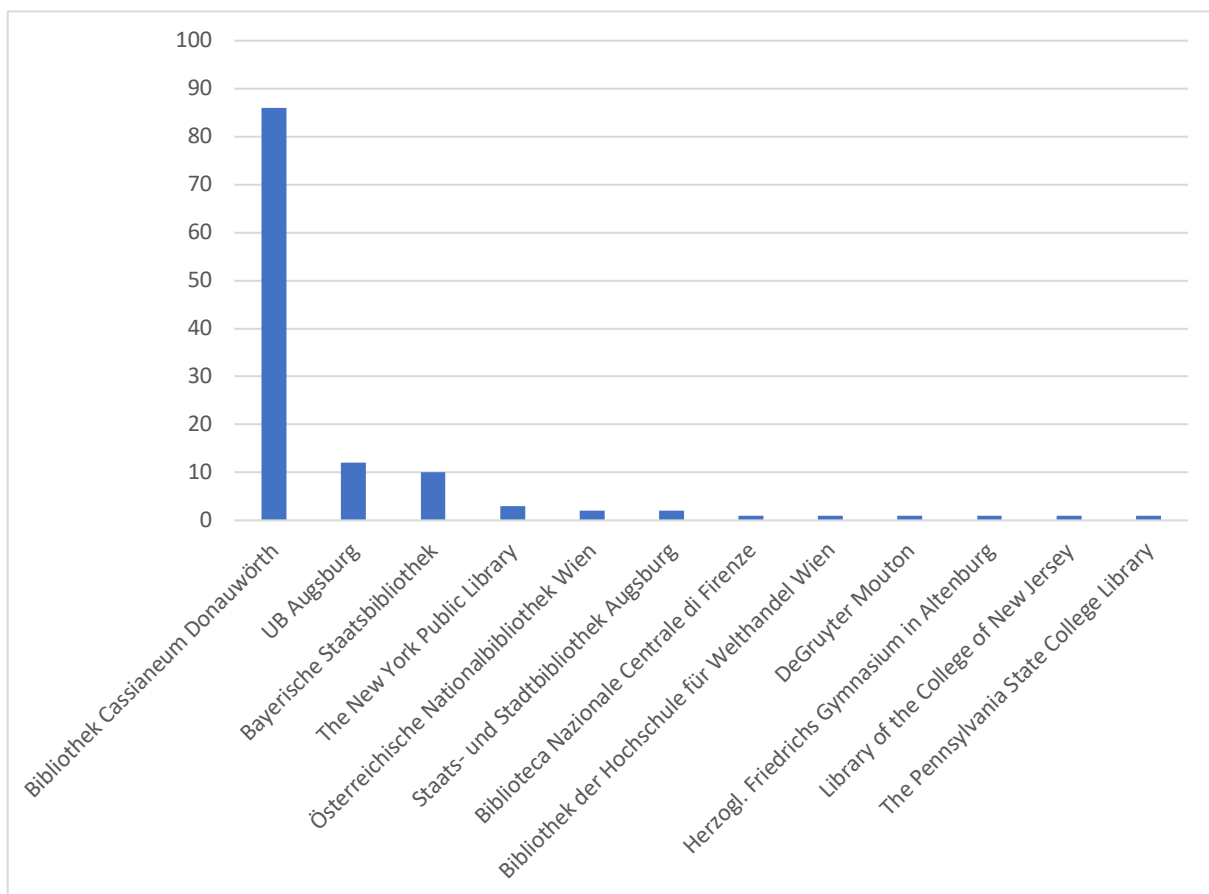


Abbildung 7: Ursprünglicher Präsenzbestand – Provenienz zweiten Grades.

---

arbiträre Elemente während der Korpusgenerierung erweitert werden, um ein Mindestmaß an Repräsentation der Quellenprovenienz zu gewährleisten. Dieser Ansatz wurde durch die Ausweitung der Suchprozesse um eine zweite selektorenbasierte Quellensuche ergänzt.

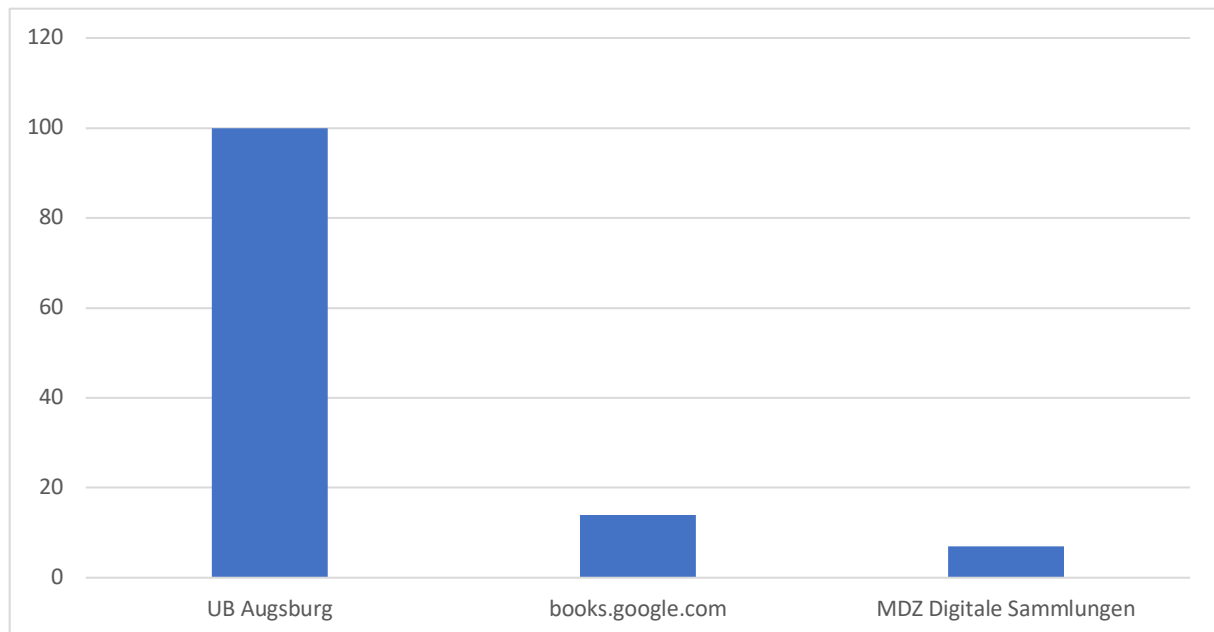


Abbildung 8: Fundort Korpusgenerierung – Provenienz ersten Grades.

#### 6.4 Publikationsjahre und Auflagen

Die in der Erstellung des Korpus berücksichtigten Publikationsjahre, Verlage und Auflagen obliegen grundsätzlich den in Kapitel 6.1 beschriebenen Erfassungskriterien. Zusätzlich erwiesen sich die im folgenden beschriebenen Parameter während des Auswahlprozesses als relevant zur Erstellung des Korpusdesigns. Die Auswahl der berücksichtigten Publikationsjahre ist eng gebunden an die zeitliche Rahmensetzung der Korpuserfassung, beginnt im Jahr 1800 mit lediglich einem einzelnen Fund (vgl. Hezel 1800), endet hingegen 1882 mit acht Schulbüchern, die den Auswahlkriterien des Korpus entsprechen (vgl. Baumgartner 1882; Baumgartner, Keller 1882; Hummel 1882; Kamp 1882; Knebel, Probst 1882; Ploetz 1882; Saure 1882a, 1882b). Dieses Verhältnis der Anzahl von Funden zu den Anfangs- und Endpunkten der Publikationsjahre weist exemplarisch auf eine charakteristische Zunahme der Häufung von Funden im Verlauf des untersuchten Zeitraums hin (vgl. Abbildung 9):



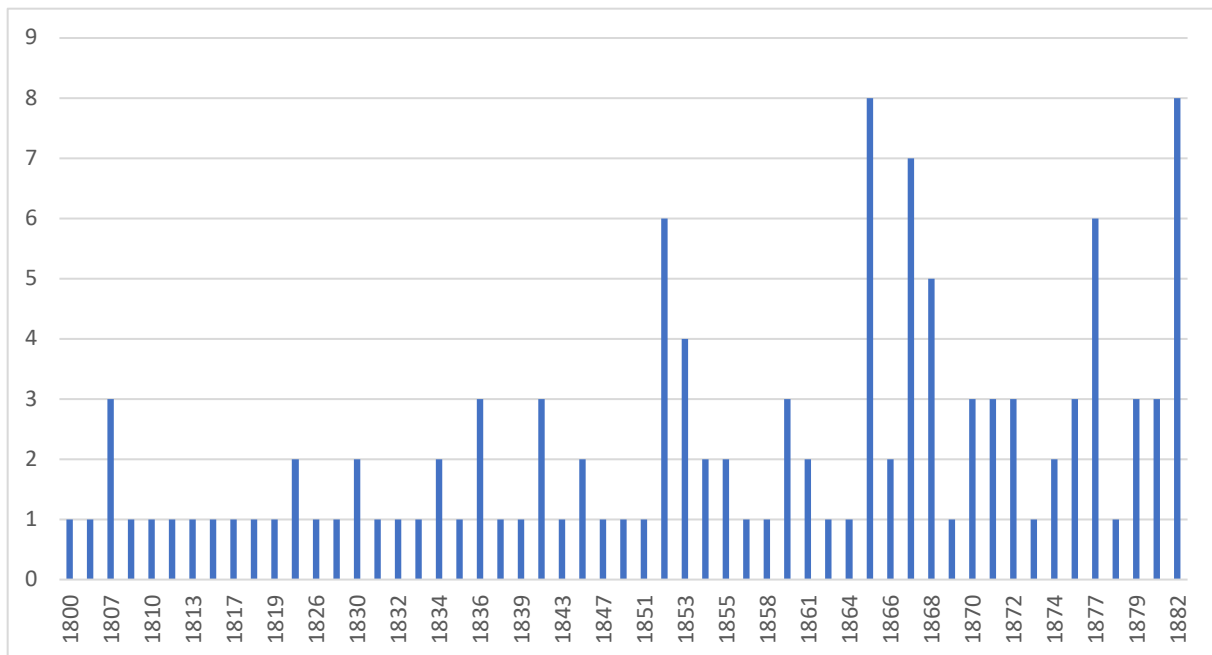


Abbildung 9: Publikationsjahre nach Häufigkeit.

Der Zuwachs an Funden im Verlauf der 83 Jahre ist unregelmäßig und verläuft nicht linear. Insbesondere ab der Mitte des 19. Jahrhunderts ist jedoch eine deutliche Zunahme an aufgefundenen Schulbüchern zu verzeichnen, wofür mehrere Erklärungsansätze möglich sind.

Als erster möglicher Grund kann die Historizität des Korpus selbst angeführt werden, die eine Abnahme der Funddichte von Quellen nahelegt, je weiter das betrachtete Publikationsjahr zurückliegt. Diese Annahme entspricht in gewisser Weise Helmut Niederländers Metaphern von Schulgrammatiken als „Strandgut“ (Niederländer 1981: 17) und einer „normative[n] Kraft der Zeit, [die] für uns die Spreu vom Weizen getrennt zu haben“ (ebd.: 18) scheint.

Als zweiter Grund können bildungspolitische Entscheidungen angeführt werden, die im Fall der in Kapitel 5.2 beschriebenen Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen von 1859 (vgl. Giese 1961: 158 ff.; Müller 1987d: 42–48) auf die Zunahme der Publikationsdichte korrelativ eingewirkt haben können.

Ein dritter möglicher Erklärungsansatz basiert auf der Annahme einer diskursiven Verdichtung des Methodendiskurses im Rahmen der „Take-off-Phase“ (Titel 2002: 80) des Schulbuchsektors ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, die zu einem vertieften fachlichen Austausch und einem Zuwachs publizistischer Tätigkeit geführt haben kann, wobei auch Kombinationen aus mehreren der genannten Erklärungsansätzen plausibel erscheinen.

In grafischer Hinsicht ergibt sich aus der beschriebenen Zunahme an Funden ab der Mitte des 19. Jahrhunderts folgende Darstellung, die auf einer Zweiteilung des Korpuszeitraums zur Jahrhundertmitte basiert (vgl. Abbildung 10):

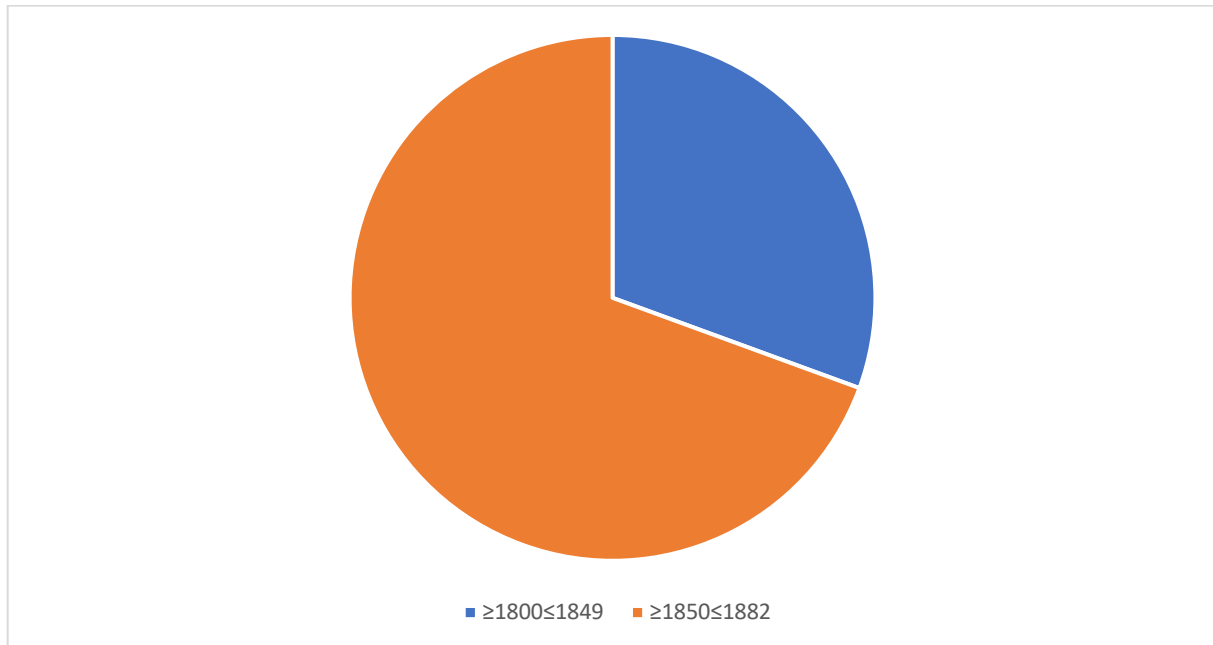


Abbildung 10: Publikationsjahre vor und nach 1850.

Es zeigt sich eine proportionale Häufung von 84 Funden (69 %) in den 32 Jahren nach 1850, denen im Zeitraum der ersten 50 Jahre des 19. Jahrhunderts lediglich 37 Funde (31 %) gegenüberstehen. Die Publikationsjahre des Korpus setzen sich somit relativ unausgewogen zusammen, was als Kriterium während der diskursiven Auswertung von synthetisierten *énoncés* potenziell von hoher Relevanz sein kann.

Ebenso kann das mit den Publikationsjahren eng verbundene Erfassungskriterium der Auflagenzahl unter diskursanalytischer Perspektive eine Aussagekraft besitzen, weswegen während der Korpusgenerierung stets die früheste verfügbare Auflage eines jeweiligen Schulbuchs in das Korpus aufgenommen wurde. In 65 Fällen konnten die Erstauflagen der entsprechenden Schulbücher aufgefunden werden; die 56 weiteren Exemplare liegen in folgender Verteilung vor (vgl. Abbildung 11):

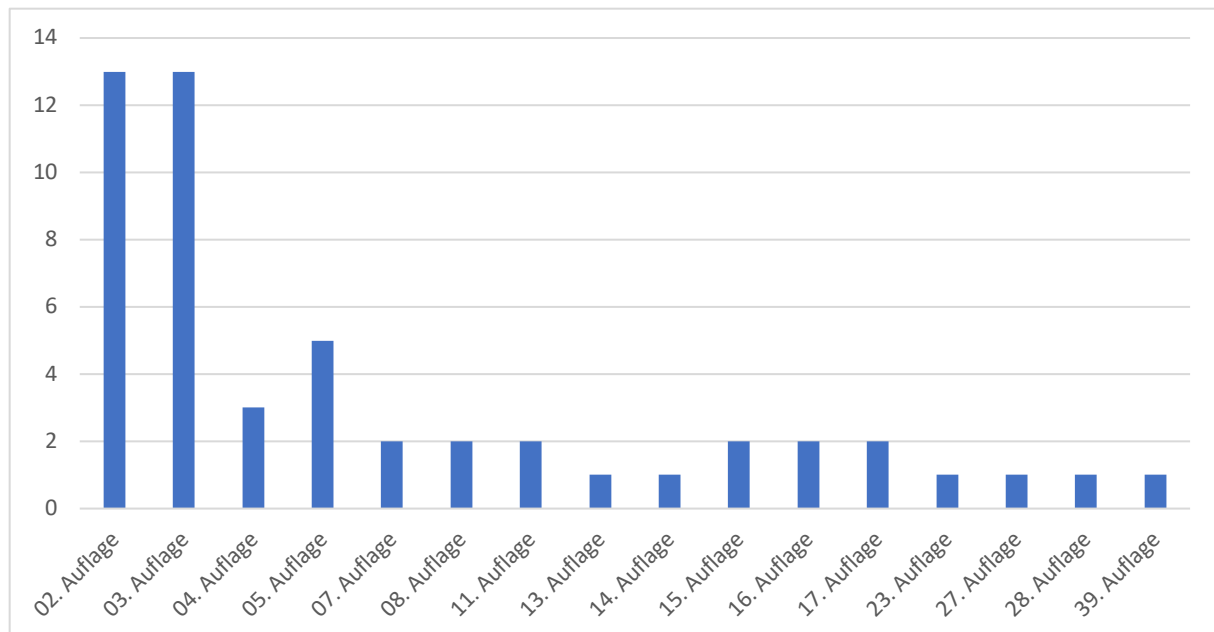


Abbildung 11: Auflagen nach Häufigkeit.

Aus diesen Daten kann zum einen eine Häufung von zweiten und dritten Auflagen im Korpus abgelesen werden und zum anderen das Vorhandensein von teilweise sehr hohen Auflagezahlen belegt werden. Bei den letztgenannten vier Auflagen von einem Wert über 20 handelt es sich um die 23. Auflage von Johann Valentin Meidinger (vgl. 1807b), die 27. und 28. Auflage zweier verschiedener Schulbücher von Carl Ploetz (vgl. 1871, 1882) sowie um eine 39. Auflage von Johann Baptist Machat und Georg Legat (vgl. 1868)<sup>1</sup>. Das Vorhandensein von teilweise sehr hohen Auflagen der Werke von Meidinger und Ploetz entspricht dem Forschungsstand zur Bedeutung dieser beiden Autoren (vgl. Abel 2005: 159; Fäcke 2018: 27; Reinfried 2019b: 2 f.). Zudem weist die Statistik in Form weiterer Funde von hohen Editionen zwischen 11 und 17 Auflagen auf zusätzliche Schulbücher hoher Reichweiten hin. Bei diesen handelt es sich zum einen wiederum um Werke von Carl Ploetz (vgl. 1859, 1864, 1872, 1877) sowie zum anderen um Schulbücher von Franz Ahn (vgl. 1852), Peter Gands (vgl. 1861), L. Georg (vgl. 1880), Friedrich Gedike (vgl. 1818), Eugène Borel (vgl. 1874) sowie Heinrich Knebel und Hermann Probst (vgl. 1882).

Die Entscheidung zur Berücksichtigung der jeweiligen frühesten verfügbaren Auflage während der Erstellung des Korpus dient insofern der kohärenten Darstellung der zeitlichen

<sup>1</sup> Die edierte Neuausgabe in Form von Co-Autorenschaften oder inhaltlichen Erweiterungen von bereits erfolgreich etablierten Grammatiken, deren Autoren gegebenenfalls bereits verstorben waren, tritt innerhalb des vorliegenden Korpus 10-mal auf und betrifft ausschließlich männliche Autorenteamen (vgl. Baumgartner, Keller 1882; Claude, Lemoine 1830; Hirzel, von Orell 1833; Knebel, Höchsten 1834; Knebel, Probst 1882; Machat, Legat 1868; Magnin, Dillmann 1870, 1872; Süpfle, Mauron 1877; Toussaint, Langenscheidt 1867).

Entwicklung des Methodendiskurses, da sich diskursive Äußerungen in den Vorworten primär auf Werke beziehen, die in relativer zeitlicher Nähe zu einander veröffentlicht und von Diskursteilnehmern rezipiert wurden. Auf Basis der „diachronische[n] Dimension“ (Teubert 2013: 74) von Diskursen (vgl. Kapitel 3.3) ist dabei zudem die Rückverfolgung von *énoncés* zu ihren referentiellen Ursprüngen im Diskursverlauf anzustreben, weswegen in allen vorliegenden Schulbüchern das jeweils früheste verfügbare Vorwort als Analysetext ausgewählt wurde. Dieses Kriterium ermöglichte eine systematisierte Aufnahme der Vorworte in das Korpus, da die in den Schulbüchern abgedruckten Versionen der Vorworte nicht durchgängig den jeweiligen Auflagen entsprechen und hierdurch ein erhöhter Grad an formaler Textkohärenz innerhalb des Korpus sichergestellt wird. Das Anstreben von formaler Vergleichbarkeit und Textkohärenz unter den Vorworten ist zudem der Grund für die präferierte Berücksichtigung von Vorworten auf Deutsch. Da insgesamt 108 Vorworte des Korpus ausschließlich auf Deutsch abgedruckt, zusätzlich neun Exemplare zweisprachig vorhanden und lediglich vier Schulbücher Vorworte ausschließlich auf Französisch enthalten, erscheint die Berücksichtigung der deutschen Vorworte in den zweisprachig verfügbaren Exemplaren am kohärentesten, zumal es sich dabei stets um direkte Übersetzungen zwischen den Sprachen handelt. Die vier ausschließlich auf Französisch vorliegenden Texte werden stets vor dem Hintergrund möglicher semantischer Unterschiede beleuchtet, fließen jedoch gleichwertig in den Prozess der Korpusanalyse mit ein, da davon auszugehen ist, dass der Methodendiskurs in den Vorworten grundsätzlich über Sprachgrenzen hinweg geführt wurde.

## 6.5 Verlage und Autor\*innen

Neben den bisher beschriebenen Erfassungskriterien erscheint auch das Verhältnis zwischen Schulbuchautor\*innen und Verlagen<sup>1</sup> als relevant für die Entfaltung des Methodendiskurses, weswegen ihre Beschreibung während der „zweite[n] Phase der Schulbuchgeschichte“ (Fuchs u.a. 2014: 32) besonders unter dem Aspekt der Ausdifferenzierung des Schulbuchwesens in den deutschen Ländern betrachtet wird (vgl. Kapitel 5.3). Die in der Darstellung der

---

<sup>1</sup> Die teilweise voneinander abweichenden Selbstbezeichnungen identischer Verlage werden zum Zweck einer besseren Lesbarkeit vereinheitlicht und unter einer einzelnen Referenz zusammengeführt. Vornamen und deren Abkürzungen, die den Nachnamen der Verlagsinhaber oder Verlagsgründer beigefügt sind, werden für die folgenden Darstellungen entfernt und jeweils der Nachname des jeweils namengebenden Verlagsinhabers als Repräsentationsform verwendet. Dieses Vorgehen dient der Kohärenz und erweist sich als unproblematisch, da innerhalb des Korpus keine Ambiguität der Verlagsbezeichnungen vorliegt.

Erscheinungsorte (vgl. Kapitel 6.2) bereits ersichtlich gewordene dezentrale geografische Herkunft der vorliegenden Schulbücher reflektiert dabei zu einem großen Teil die Heterogenität der vorzufindenden Verlage innerhalb des Korpus. Die hier berücksichtigten Exemplare der Schulbücher wurden von insgesamt 82 verschiedenen Verlagshäusern publiziert und weisen damit auf eine stark ausdifferenzierte Marktsituation des Schulbuchs für den Französischunterricht hin (vgl. Abbildungen 12a und 12b)<sup>1</sup>.

Anhand dieser beiden Darstellungen wird ein hoher Grad an Heterogenität im Verlagsspektrum des Korpus ersichtlich, der lediglich im oberen Drittel der Abbildung 12a eine Tendenz zur Konzentration mehrerer Titel des Korpus auf wenige Verlagshäuser aufweist. 63 der hier angeführten Verlagshäuser sind innerhalb des Korpus mit ausschließlich einem einzelnen Titel vertreten, wobei sich darunter drei verschiedene Publikationen im Selbstverlag befinden (vgl. Gutbier 1863; Meidinger 1807b; Puchner 1873). Berücksichtigt man die vertragliche Bindung von Carl Ploetz an den Verlag F.A. Herbig (vgl. 1853, 1859, 1864, 1870, 1871, 1872, 1877, 1882), der zudem keine weiteren Werke von Autoren des Korpus verlegt, so bedarf die Spitzenposition dieses Verlages innerhalb des Korpus zumindest einer Relativierung.

Die gleiche Schlussfolgerung trifft ebenso für Cotta und dessen ausschließlicher Zusammenarbeit im Korpus mit Dominique Joseph Mozin (vgl. 1810, 1813, 1822, 1836, 1852) sowie in gradueller Abstufung auf Jügel zu, in dessen Portfolio sich die Werke von Wersaint (vgl. 1846, 1865a, 1865b) und Gands (vgl. 1846, 1861) befinden. Folglich entfallen auf die drei führenden Verlage des Korpus zwar 18 distinktive Titel, die jedoch auf lediglich vier verschiedene Autoren zurückzuführen sind. Es kann daher für die erfassten Titel des Korpus nur bedingt eine Konzentration auf wenige Verlagshäuser festgestellt werden, wenn man die drei führenden Verlagshäuser in Zusammenhang mit den genannten vier gleichermaßen auflagenstarken Autoren setzt.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

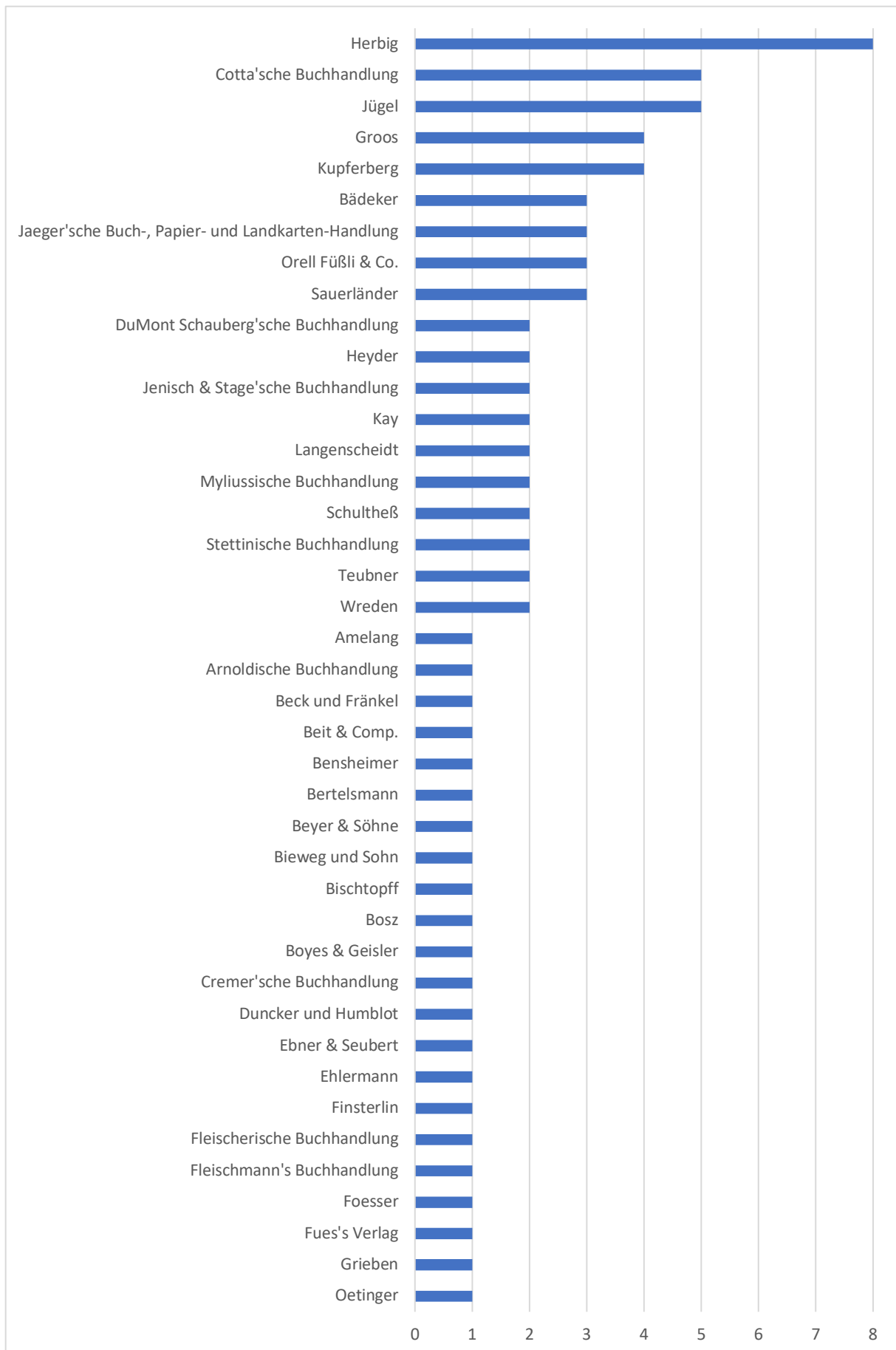


Abbildung 12a: Verlage nach Anzahl berücksichtigter Titel.

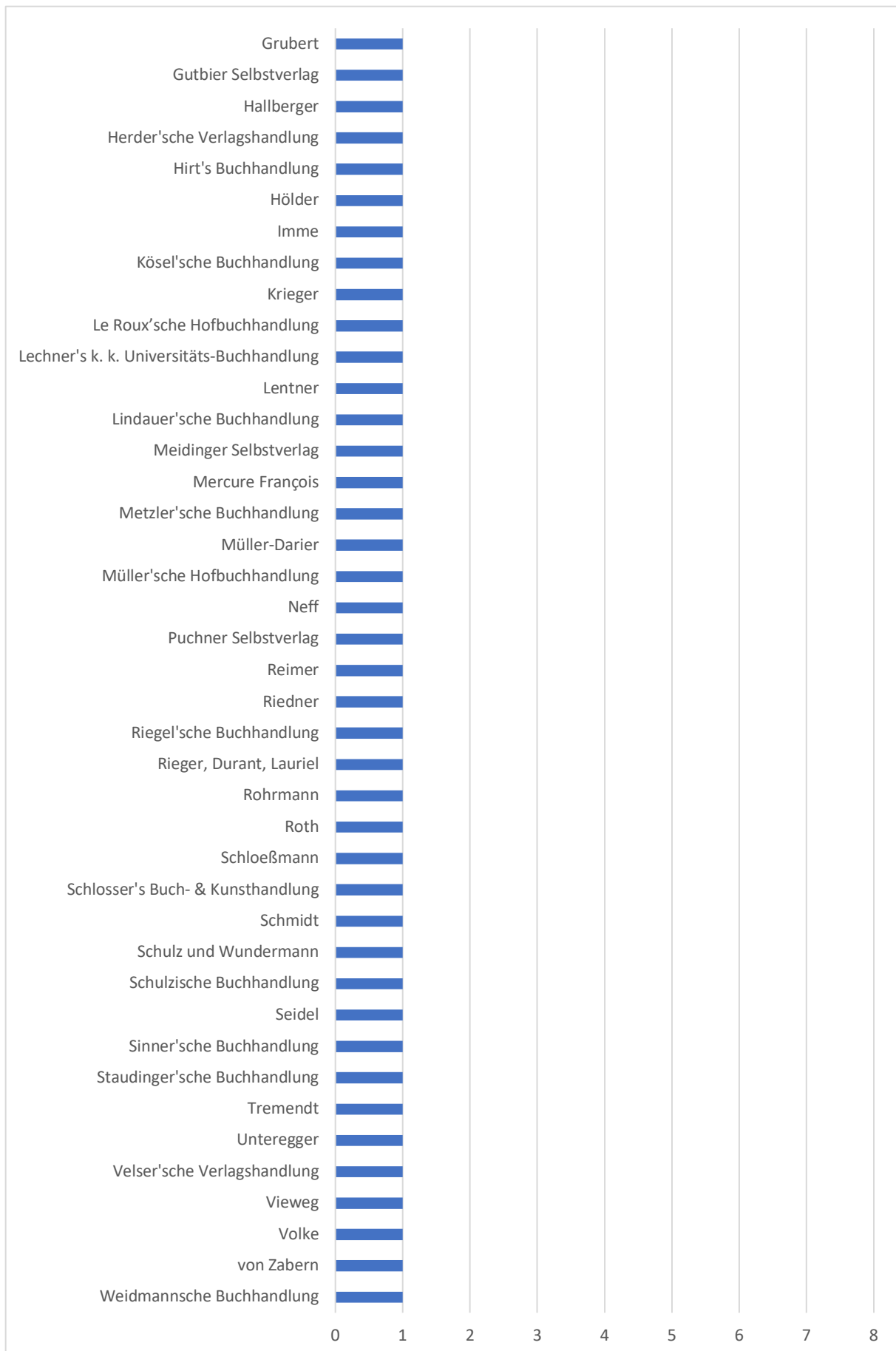


Abbildung 12b: Verlage nach Anzahl berücksichtigter Titel.

Auf Basis dieser grafischen Darstellungen lässt sich keine Monopolstellung eines einzelnen Verlages ablesen, da zum einen insgesamt 19 Verlage mit mehr als einem einzelnen Schulbuchtitel im Korpus vertreten sind und zum anderen die auflagenstärksten Autoren des Korpus – insbesondere Meidinger, Legat, Ploetz, Ahn, Gands, Georg, Gedike, Knebel und Probst (vgl. Kapitel 6.4) – ihre Werke bei jeweils unterschiedlichen Verlagen veröffentlichen. Berücksichtigt man neben den drei genannten führenden Verlagen Herbig, Cotta und Jügel zudem, dass insgesamt 103 Titel des Korpus aus 79 weiteren Verlagshäusern stammen, so entsteht das Bild eines stark pluralistischen Verlagswesens im Bereich der Schulbücher für den Französischunterricht.

Die bisherigen Darstellungen können mit Volker Titels Untersuchungen zu den erfolgreichsten Verlagen an höheren Schulen in Preußen im Jahr 1890 in Beziehung gesetzt werden (vgl. Titel 2002: 75–78) und zeigen auf Basis der folgenden tabellarischen Aufstellung (vgl. Abbildung 13) grundlegende Tendenzen in der Entwicklung des Schulbuchmarktes des Französischunterrichts sowohl innerhalb der zeitlichen Grenzen des Korpus als auch in dessen Prospektive:

Nr.	Verlag	Firmensitz	Schulen	Titel
1	Teubner	Leipzig	2.306	97
2	Bädeker	Koblenz, Leipzig	2.213	90
3	Hirt	Breslau, Leipzig	1.535	36
4	Grote	Berlin	1.375	21
5	Kunze	Wiesbaden, Mainz	1.370	14
6	Weidmann	Berlin, Leipzig	1.279	88
7	Herbig	Berlin	1.220	41
8	Mittler & Sohn	Berlin	1.095	3
9	Winckelmann u. Söhne	Berlin	766	13
10	Waisenhaus	Halle/Saale	638	32
11	Groos	Karlsruhe, Heidelberg	611	11
12	Herder	Freiburg	608	36
13	Hahn	Hannover	565	63
14	Schöningh	Paderborn	526	45
15	G. W. F. Müller	Berlin	480	8
16	Cohen & Sohn	Bonn	444	12
17	Springer	Berlin	443	32
18	Coppenrath	Münster	435	13
19	Fues	Leipzig	413	9
20	Westermann	Braunschweig	367	15
21	Velhagen & Klasing	Bielefeld, Leipzig	354	30
22	Gesenius	Halle/Saale	313	10

Abbildung 13: Die erfolgreichsten Verlage an höheren Schulen in Preußen (1890) nach Volker Titel (2002: 77).



Bei den Verlagen, die sowohl in Volker Titels tabellarischer Auflistung wie auch im vorliegenden Korpus enthalten sind, handelt es sich um Teubner, Bädeker, Hirt, Weidmann, Herbig, Groos und Herder. Auf die sieben in dieser Schnittmenge enthaltenen Verlage entfallen lediglich 20 Titel des vorliegenden Korpus. Dementsprechend erscheinen 101 der in der vorliegenden Arbeit analysierten Schulbücher für den Französischunterricht nicht bei den 22 von Titel genannten erfolgreichsten Verlagen, die in relativer zeitlicher Nähe des Erfassungsendes des Korpus einen der lukrativsten Absatzmärkte für Schulbücher der deutschen Länder prägen. Zudem wird durch diesen Abgleich ersichtlich, dass die drei im Korpus vertretenen und für verschiedene Philologien und fremdsprachlichen Unterricht gegenwärtig noch relevanten Verlagshäuser Langenscheidt, Bertelsmann und Metzler nicht unter die 22 relevantesten Verlagshäuser in Titels Auflistung fallen<sup>1</sup>.

Tendenziell zeichnet sich im untersuchten Zeitraum von 1800 bis 1882 daher das Verlags- und Vertriebswesen von Schulbüchern für den Französischunterricht durch eine hohe Diversifizierung aus. Lediglich die sieben Verlagshäuser Groos (vgl. Otto 1865; Riedel 1854; Süpfle 1854; Süpfle, Mauron 1877), Jenisch & Stage (vgl. Burkhard 1865; Fabre 1835), Jügel (vgl. Gands 1846, 1861; Wersaint 1846, 1865a, 1865b), Kupferberg (vgl. Ahn 1840; Fritzmann 1867a, 1867b; Kreizner 1856), Orell Füssli & Co (vgl. Baumgartner 1882; Baumgartner, Keller 1882; Fries 1838), Sauerländer (vgl. Ebert 1871; Fries 1836; Hirzel, von Orell 1833) und Wreden (vgl. Bohm 1878; Schreiber 1875) lassen Vertragsverhältnisse mit mehreren Schulbuchautoren sichtbar werden. Die übrigen 75 Firmen pflegten hingegen eine exklusive Geschäftsbeziehung mit jeweils einzelnen Schulbuchautor\*innen oder zwei Co-Autoren<sup>2</sup>, was vor dem Hintergrund distributiver Reichweite im über 83 Jahre sukzessive umkämpften Schulbuchhandel unter diskursanalytischer Relevanz zu berücksichtigen ist. Dabei kann insbesondere Autoren, die im Korpus mit mehreren unterschiedlichen Titeln repräsentiert sind, ein potenziell erhöhter Grad an Bedeutung während der Diskursführung zukommen, weswegen an dieser Stelle eine

---

<sup>1</sup> Daneben fehlen sowohl im vorliegenden Korpus wie auch in Titels Darstellung zwangsläufig die Verlage Klett und Cornelsen, die erst 1897 (vgl. Ernst Klett Verlag 2021) beziehungsweise 1946 (vgl. Cornelsen Verlag 2021) gegründet wurden. Lediglich das 1977 durch den Ernst Klett Verlag erworbene Verlagshaus Cotta besteht in seiner damaligen Form als auf Schulbücher spezialisiertes Unternehmen. Diese Ausrichtung von Cotta wurde jedoch seit der Fusion mit Klett 1977 größtenteils eingestellt, wodurch eine Verbreiterung der Produktpalette von Klett-Cotta angestoßen wurde (vgl. Klett-Cotta Verlag 2022).

<sup>2</sup> Insgesamt finden sich innerhalb des Korpus 10 Fälle von Co-Autorenschaften, auf die insgesamt neun Publikationen zurückgehen (vgl. Baumgartner, Keller 1882; Claude, Lemoine 1830; Hirzel, von Orell 1833; Knebel, Höchsten 1834; Knebel, Probst 1882; Machat, Legat 1868; Magnin, Dillmann 1870, 1872; Süpfle, Mauron 1877; Toussaint, Langenscheidt 1867). Die Grenzen der jeweiligen Eigenleistungen der einzelnen Autoren sind in diesen Fällen nicht systematisch nachvollziehbar, weswegen sie in diskursanalytischer Hinsicht unter Co-Autorenschaften mit zwei Autorennamen zusammengefasst werden.

Auflistung der einzelnen Schulbuchautor\*innen im Verhältnis der Anzahl ihrer im Korpus berücksichtigten Titel dargestellt wird (vgl. Abbildungen 14a und 14b)<sup>1</sup>:

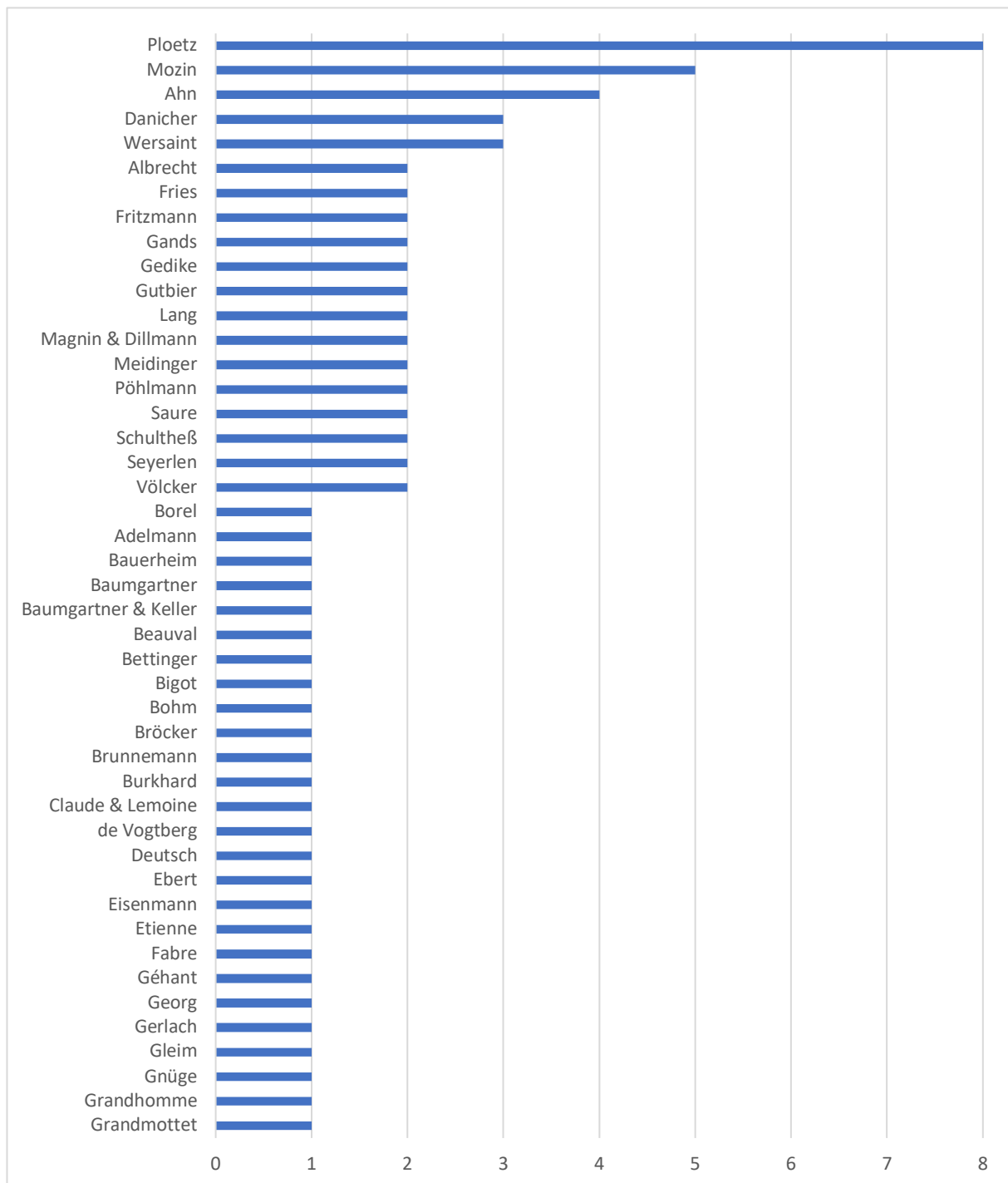


Abbildung 14a: Autor\*innen nach Anzahl berücksichtigter Titel.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

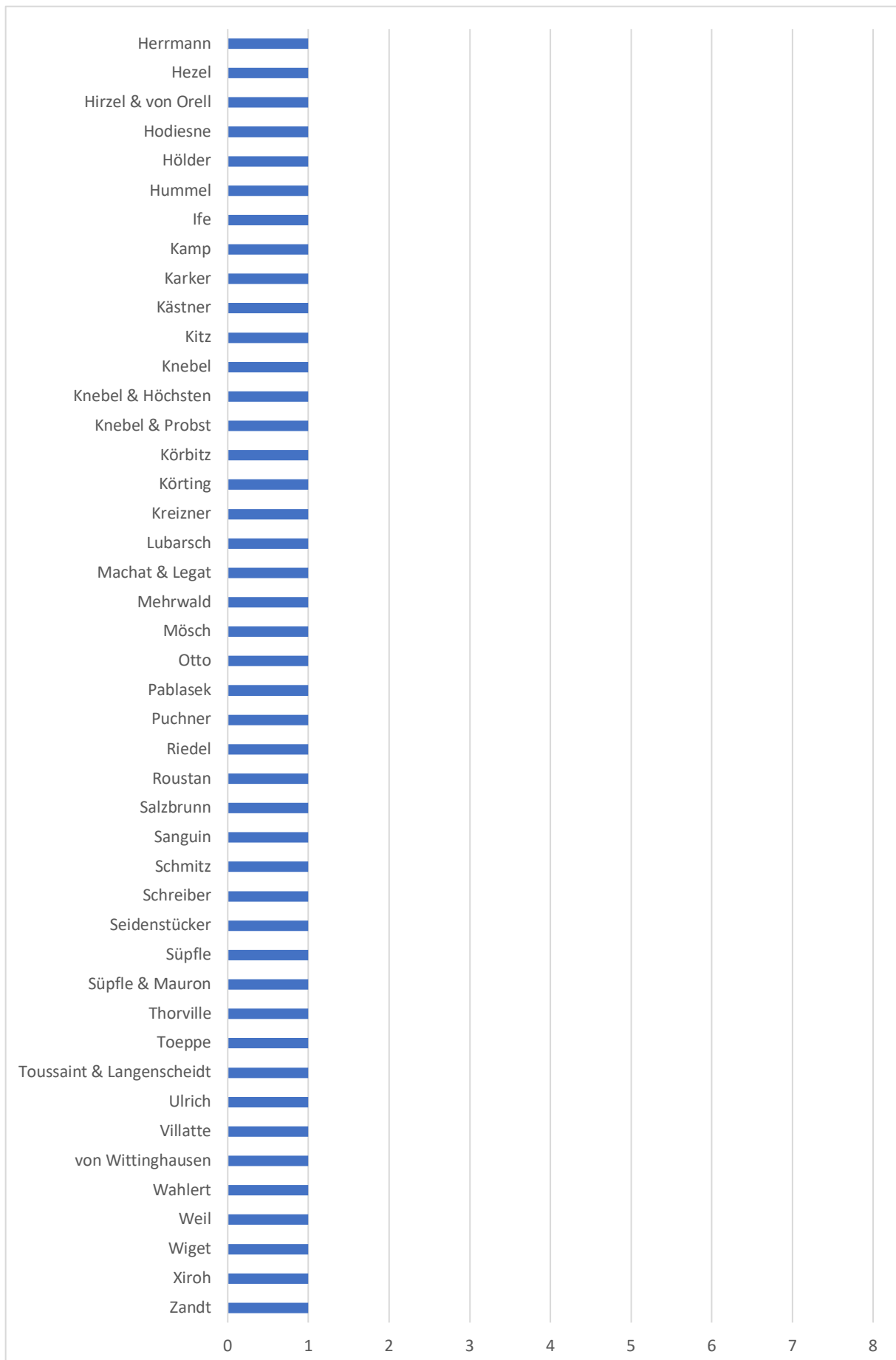


Abbildung 14b: Autor\*innen nach Anzahl berücksichtigter Titel.

Ein Vergleich der grafischen Werte der Abbildungen 12a und 12b mit jenen der Abbildungen 14a und 14b lässt die Autoren Ploetz und Mozin sowie die ihnen zuzuordnenden Verlagshäuser Herbig und Cotta als relativ exponiert erscheinen. Auf diese ersten beiden Positionen folgt in Abbildung 14a Franz Ahn mit vier Publikationstiteln an dritter Stelle; in seinem Fall ist exemplarisch anzumerken, dass er sowohl bei der Cremer'schen Buchhandlung wie auch bei Kupferberg und der DuMont Schauberg'schen Buchhandlung publiziert und somit nicht grundsätzlich von einer Übereinstimmung der Werte von Verlagen und Autor\*innen in den beiden Grafiken ausgegangen werden kann.

Es wird jedoch in den Abbildungen 14a und 14b ersichtlich, dass mit einem Gesamtwert von 68 Fällen der überwiegende Anteil von Autor\*innen lediglich mit einem einzelnen Schulbuchtitel innerhalb des Korpus repräsentiert ist. Die Annahme liegt daher nahe, dass es sich bei der Veröffentlichung von nur einem oder wenigen Schulbüchern um ein gängiges Handlungsmuster von Schulbuchautor\*innen und Lehrer\*innen während des Erfassungszeitraums von 1800 bis 1882 handelt. Diese Überlegung entspricht großteils dem in Kapitel 5.3 beschriebenen Forschungsstand zur Publikationstätigkeit neusprachlicher Lehrer im 19. Jahrhundert (vgl. Fäcke 2018: 29; Keiderling 2002: 87; Kuhfuß 2014: 605). Eine ausgeprägte Marktdominanz von nur wenigen Autor\*innen, die mittels einer professionalisierten Publikationstätigkeit und vieler unterschiedlicher Veröffentlichungen den Schulbuchmarkt der deutschen Länder flächendeckend dominieren, erscheint auf Basis der 68 Einzelpublikationen im vorliegenden Korpus eher wenig wahrscheinlich.

Um abschließend die Aspekte der geografischen und zeitlichen Grenzen des Korpus mit den biografischen Hintergründen und Wirkungsbereichen der Schulbuchautor\*innen in Beziehung zu setzen, wird überwiegend auf die Online-Datenbanken des biografischen Erfassungswerks Deutsche Biographie (vgl. Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2021) und des Biographie-Portals des Münchner Digitalisierungszentrums (vgl. Münchner Digitalisierungszentrum 2020) zurückgegriffen. Diese Ergebnisse werden mit Schröders *Biographischem Lexikon* (vgl. 1989, 1991, 1992a, 1995, 1996, 1999) und Stengels *Chronologischem Verzeichnis französischer Schulgrammatiken* (vgl. Stengel 1976 [1890]) abgeglichen, sofern von einem unterrichtlichen oder publizistischen Wirken entsprechender Autor\*innen bereits im 18. Jahrhundert ausgegangen werden kann. Das Konsultieren dieser Informationen kann während der Diskursanalyse der Klärung von biografischen Details dienen, die sich möglicherweise auf die Diskursführung in der

Gemeinschaft der Autor\*innen ausgewirkt haben. Die biografischen Hintergründe der Autor\*innen werden jedoch unter diskursanalytischer Perspektive nur dosiert berücksichtigt, da sich die nachfolgende Analyse in letzter Instanz von der Ebene des Subjekts löst (vgl. Link 2005: 77 ff.), um zu einem erhöhten Abstraktionsgrad in der Darstellung der Diskursführung zu gelangen.

## 7 Darstellung der Korpusanalyse

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine deskriptive Beschreibung der überwiegend quantitativen Ergebnisse des Codierungsprozesses der 121 Vorworte des Korpus. Diese Darstellungen bilden die Basis der qualitativ ausgerichteten korpusanalytischen Methodenklassifikation (vgl. Kapitel 8.1) sowie der Methodendiskursanalyse (vgl. Kapitel 8.2) und dienen folglich als Datengrundlage in der Beantwortung der beiden zentralen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.3), die an dieser Stelle nochmals genannt werden<sup>1</sup>:

### Forschungsfrage 1:

Welche unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland nachweisen?

### Forschungsfrage 2:

Wie entwickelte sich der Diskurs zu unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland?

Die Codierung der 121 Vorworte erfolgt nach deduktiven und induktiven Vergabekriterien von Codes (vgl. Kapitel 4.4) und stützt sich auf ein prozedurales Vorgehen während der Code-Vergabe, das in Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit als überwiegend thematisch, diachron und korpusbasiert beschrieben wird (vgl. Spitzmüller, Warnke 2011: 128–132). Auf dieser Basis wird aus dem Sprachmaterial der einzelnen digitalisierten Vorworte ein hierarchisches Kategoriensystem aus zwei Obercodes<sup>2</sup> und mehreren Ebenen von Subcodes mit potenziell diskursiver Aussagekraft abgeleitet (vgl. Abbildungen 15 und 16). Dieses Kategoriensystem wird während des Codierungsprozesses durch eine entsprechende

---

<sup>1</sup> Die Entscheidung für eine Trennung der quantitativen Darstellungsebene in Kapitel 7 von der qualitativen Analyseebene in Kapitel 8 ermöglicht einen erhöhten Grad an Übersichtlichkeit des relativ großen Datenmaterials von 3557 Code-Segmenten. Diese Trennung erscheint mir zudem aus forschungsmethodischen Gründen notwendig, da eine umfassende qualitative Analyse der verschiedenen Ebenen und Facetten des Methodendiskurses erst nach Abschluss der (weitgehend) vollständigen quantitativen Datengenerierung und Datenbeschreibung erfolgen kann. Anderenfalls wäre in einem parallel zur kontinuierlichen Datengenerierung erfolgenden Analyseverfahren keine Berücksichtigung des Gesamtverlaufs aller Aspekte des Methodendiskurses innerhalb des Datenmaterials gewährleistet.

<sup>2</sup> Die Termini ‚Obercode‘ und ‚Subcode‘ sind als essenzielle funktionale Konzepte von MAXQDA anzusehen. Durch die Entwicklung mehrerer Ebenen von Abhängigkeiten können Codes „in eine hierarchische Struktur gebracht werden, d.h. sie können mehrere Subcodes besitzen und die Subcodes wiederum Subcodes“ (Verbi 2022: 172). Folglich beschreiben die beiden Begriffe keine absoluten, sondern relative Beziehungsebenen einzelner Codes zu- und untereinander.

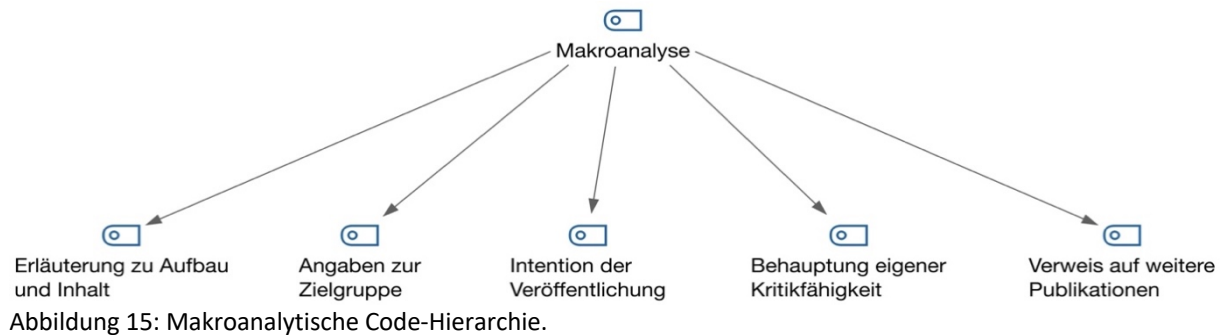
Zuordnung von thematisch zugehörigen Textabschnitten des Korpus kontinuierlich ausdifferenziert. Die Vergabe von insgesamt 3557 codierten Textstellen<sup>1</sup> zu jeweils thematisch entsprechenden Subcodes erfolgt in einem mehrere Codierungszyklen umfassenden hermeneutisch-quellenanalytischen Prozess (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) mit dem Ziel der Herstellung eines kontinuierlich zunehmenden hohen Grades an Präzision in der kategorialen Zugehörigkeit der einzelnen Codes. Der Umfang der mittels der MAXQDA-Funktion ‚Wort-Explorer‘ codierten Textstellen umfasst dabei gleichermaßen einzelne Wörter wie auch vollständige Sätze und längere Textabschnitte (vgl. Kapitel 4.4.1), wobei Textmaterial jeden Umfangs im Sinne von Mehrfachcodierungen auch unterschiedlichen Codes aus verschiedenen Kategorien zugeordnet werden kann.

Die Gesamtgliederung des vorliegenden Kapitels 7 entspricht dabei in ihrer Struktur dem aus dem Korpus abgeleiteten Codesystem des Analysetools MAXQDA (vgl. Kapitel 12) und stellt die Ergebnisse des Codierungsprozesses in überwiegend quantifizierter Weise dar. Während des Codierungsprozesses wurde von mir in MAXQDA ein Farbcodierungs-System etabliert. Dieses System soll die Orientierung innerhalb der Code-Struktur durch eine kohärente Farbverwendungen erleichtern, weswegen alle grafischen Darstellungen, die Code-Daten aus MAXQDA repräsentieren, im Folgenden farblich markiert dargestellt werden (vgl. Abbildungen 15 und 16).

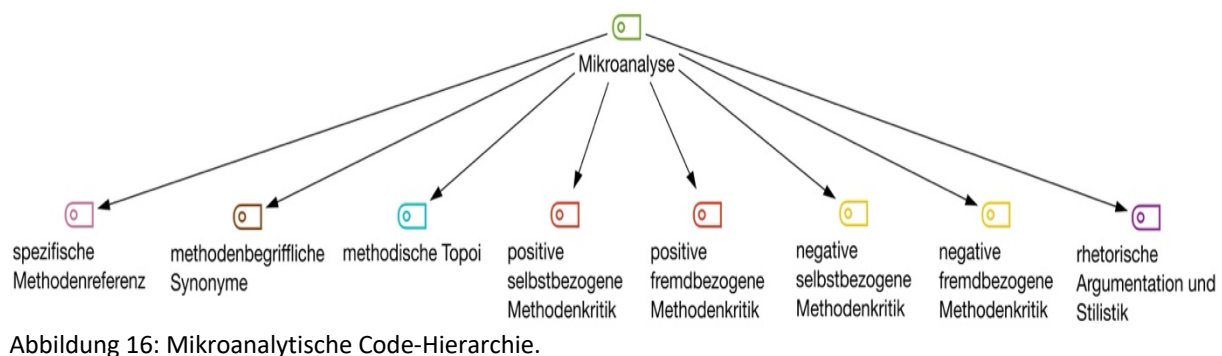
Auf oberster Darstellungsebene der Korpusanalyse befinden sich zwei Obercodes mit den Bezeichnungen ‚Makroanalyse‘ (vgl. Kapitel 7.1) und ‚Mikroanalyse‘ (vgl. Kapitel 7.2), deren inhaltliche Ausrichtungen in Kapitel 4.4 dieser Arbeit vertieft werden. Die Ergebnisse der makro- und mikroanalytischen Codierungen werden in den jeweiligen Abschnitten der Kapitel grafisch aufbereitet und durch verschiedene Darstellungsformen visualisiert, wobei die folgenden beiden hierarchischen Code-Struktur-Modelle der beiden makroanalytischen und mikroanalytischen Obercodes und ihrer ersten Ebene von Subcodes als Grundlage dienen (vgl. Abbildungen 15 und 16):

---

<sup>1</sup> Durch die Gesamtheit von 3557 codierten Textstellen wird ein hoher Dichtegrad an Code-Abdeckung der jeweiligen Einzeltexte erreicht, sodass beinahe das gesamte Textmaterial des Korpus in codierter Form vorliegt. Landwehr weist jedoch darauf hin, dass „es nicht das Ziel der historischen Diskursanalyse ist, jeden Text einer ausdifferenzierten Mikroanalyse zu unterziehen“ (Landwehr 2008: 115). Es wird hierbei also unterschieden zwischen der Codierung von Textstellen und der gewichtenden Berücksichtigung dieser codierten Stellen im Verlauf des Analyseprozesses.



Unter die Kategorie der Makroanalyse (vgl. Abbildung 15) werden im Sinne von Landwehrs Konzeption diskursanalytischer „narrative[r] Muster der Einzeltexte“ (Landwehr 2008: 113) insgesamt fünf Codes subsummiert, die sich primär auf diskursrahmende „Darstellungsprinzipien“ (ebd.: 114) beziehen. Der Bereich der Mikroanalyse umfasst auf einer ersten Unterenebene insgesamt acht Subcodes (vgl. Abbildung 16), die sich verstärkt dem methodenbezogenen Diskursbereich widmen.



Vier dieser mikroanalytischen Codes – ‚positive selbstbezogene Methodenkritik‘, ‚positive fremdbezogene Methodenkritik‘, ‚negative selbstbezogene Methodenkritik‘ und ‚negative fremdbezogene Methodenkritik‘ – ermöglichen in detaillierter Weise eine Darstellung des Austauschs vielfältiger Ausprägungsformen von ‚Kritik‘ unter den Autoren im Sinne einer „Aufdeckung von Aussagen und Diskursen“ (Landwehr 2008: 118) und gewährleisten eine vorstrukturierte Textbasis für die Generierung entsprechender *énoncés* (vgl. Kapitel 8.2).

Der Begriff der ‚Kritik‘, der im Folgenden konzeptionell vor allem auf Foucault (vgl. 1990) basiert und sich in die vier erwähnten Subcodes von Methodenkritik unterteilen lässt (vgl. Kapitel 7.2.4, 7.2.5, 7.2.6 und 7.2.7), bezeichnet ein epistemisch ausgerichtetes Spektrum von „contenus de connaissance qu’on prendra également dans leur diversité et dans leur



hétérogénéité, et qu'on retiendra en fonction des effets de pouvoir dont ils sont porteurs en tant qu'ils sont validés comme faisant partie d'un système de connaissance" (Foucault 1990: 48). Die Codierungsunterteilung in vier perspektivisch unterscheidbare Formen von Kritik dient in diesem Sinne der Sichtbarmachung von Positionen autorenbezogener Diskursmacht, in deren Zentrum motivational geprägte Selbstbezüge und zielgerichtete Fremdbezüge methodenbezogener Äußerungen der Autoren – in Anlehnung an Foucaults folgende Ausführungen – den Diskurs prägen:

On cherche à savoir quels sont les liens, quelles sont les connexions qui peuvent être repérés entre mécanismes de coercition et éléments de connaissance, quels jeux de renvoi et d'appui se développent des uns aux autres, ce qui fait que tel élément de connaissance peut prendre des effets de pouvoir affectés dans un pareil système à un élément vrai ou probable ou incertain ou faux, et ce qui fait que tel procédé de coercition acquiert la forme et les justifications propres à un élément rationnel (Foucault 1990: 48).

Die vier Kategorien von positiver und negativer Methodenkritik können insbesondere in enger konzeptioneller Anlehnung an die soeben zitierten Begriffe Foucaults der *éléments de connaissance*, *effets de pouvoir* und *justifications* als charakteristische „Kernpunkte von Auseinandersetzungen“ (Landwehr 2008: 115) der Autoren mit teilweise hochfrequenter Verwendung im Diskurs herausgearbeitet werden. Diese beiden Kategorien werden neben den vier weiteren mikroanalytischen Codes ‚spezifische Methodenreferenzen‘, ‚methodenbegriffliche Synonyme‘, ‚methodische Topoi‘ und ‚rhetorische Argumentation und Stilistik‘ sowie den fünf Makrocodes ‚Angaben zu Zielgruppen‘, ‚Hinweise zur Intention der Veröffentlichung‘, ‚Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt‘, ‚Verweise auf weitere Publikationen‘ und ‚Postulate eigener Kritikfähigkeit‘ in den folgenden Ausführungen in überwiegend quantifizierender Hinsicht erläutert.

## 7.1 Makrostrukturelle Codes

### 7.1.1 Angaben zu Zielgruppen

Innerhalb des Korpus finden sich in 72 Vorworten von 59 Autor\*innen<sup>1</sup> insgesamt 115 Hinweise auf anvisierte Zielgruppen. Diese Hinweise beziehen sich überwiegend auf ein weites

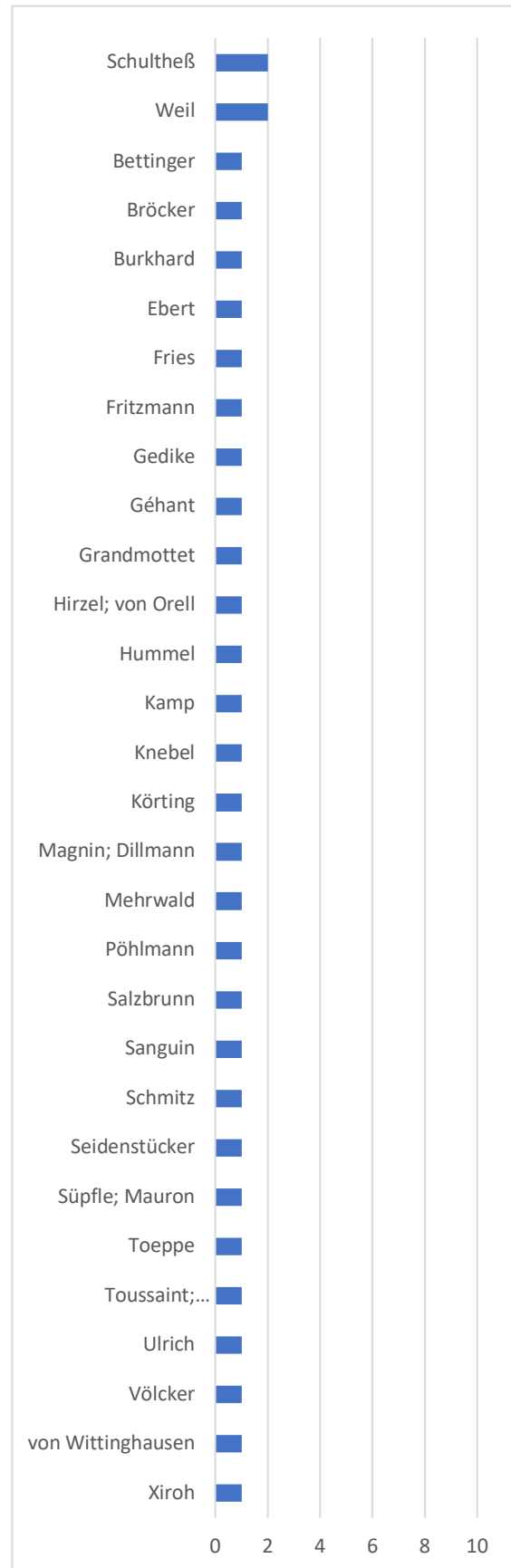
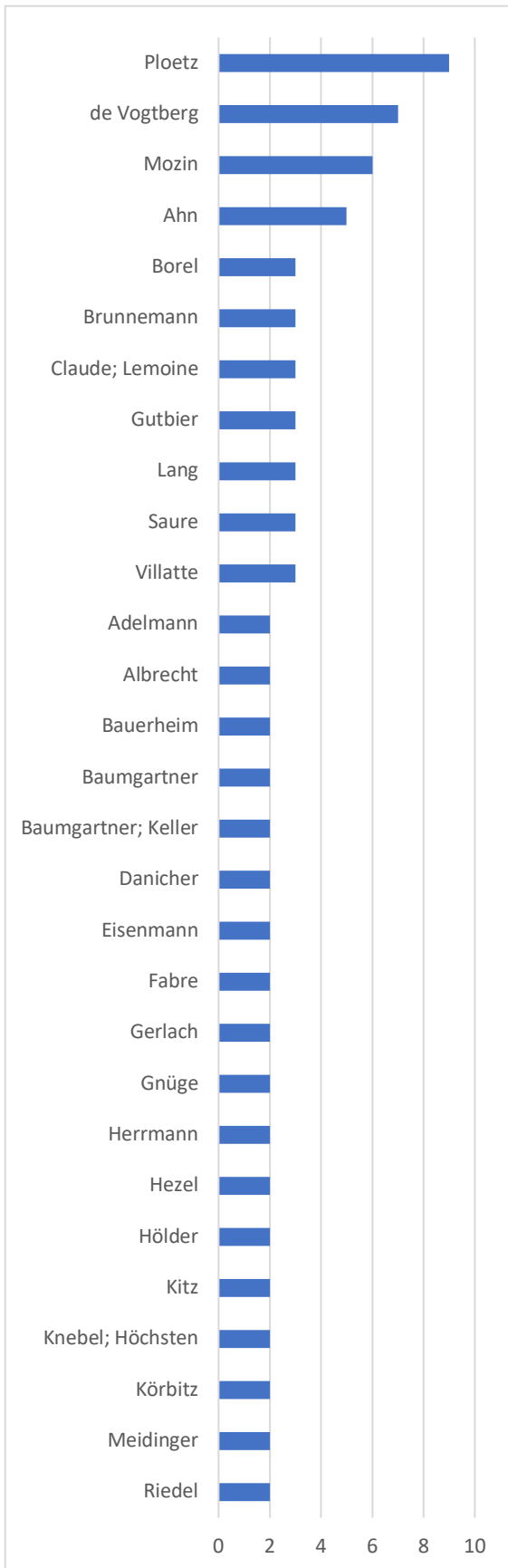
---

<sup>1</sup> Hier sind sowohl Autoren als auch Autorinnen und Co-Autoren inkludiert (vgl. Einleitung von Kapitel 6 zur Begrifflichkeit ‚Co-Autoren‘). Diese Darstellungsweise wird in Kapitel 7 beibehalten, sofern nicht auf ausschließlich männliche Autoren oder Co-Autoren unter besonderen Kriterien verwiesen wird.

Spektrum von Schüler\*innen, fallen oftmals sehr allgemein aus, umfassen aber auch konkrete Verweise auf Schularten, Jahrgangsstufen, Niveaustufen der Sprachbeherrschung und Anfangs- und Fortgeschrittenenunterricht. Zudem sind hierin auch Äußerungen beinhaltet, die auf Lehrkräfte mit geringen Fachkenntnissen in Französisch referieren. Mit der Bezeichnung ‚Angaben zu Zielgruppen‘ wird daher ein Code vergeben, der diese Heterogenität der inhaltlichen Äußerungen der Autor\*innen zusammenfasst und es in quantifizierender Hinsicht auch ermöglicht, eine Häufung von Äußerungen dieser Art bei einzelnen Autor\*innen aufzuzeigen. In den Vorworten der insgesamt 59 Autor\*innen, die Angaben zu Zielgruppe konkretisieren, finden sich teilweise auch mehrfache Äußerungen mit diesem Code, wobei sieben Autoren zweimal auf ihre anvisierten Zielgruppen verweisen und bei Ahn (vgl. 1832, 1852, 1855), Mozin (vgl. 1810, 1813, 1836), de Vogtberg (vgl. 1830) und Ploetz (vgl. 1853, 1859, 1870, 1872, 1877) jeweils mehr als vier Referenzen dieser Art vorhanden sind (vgl. Abbildungen 17a und 17b)<sup>1</sup>. In Relation zur Gesamtzahl der 89 Autor\*innen ist schließlich festzustellen, dass 65%, respektive 2/3 aller Autor\*innen, Angaben zu Zielgruppen machen und 30 Autor\*innen auf eine solche Angabe verzichten.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.



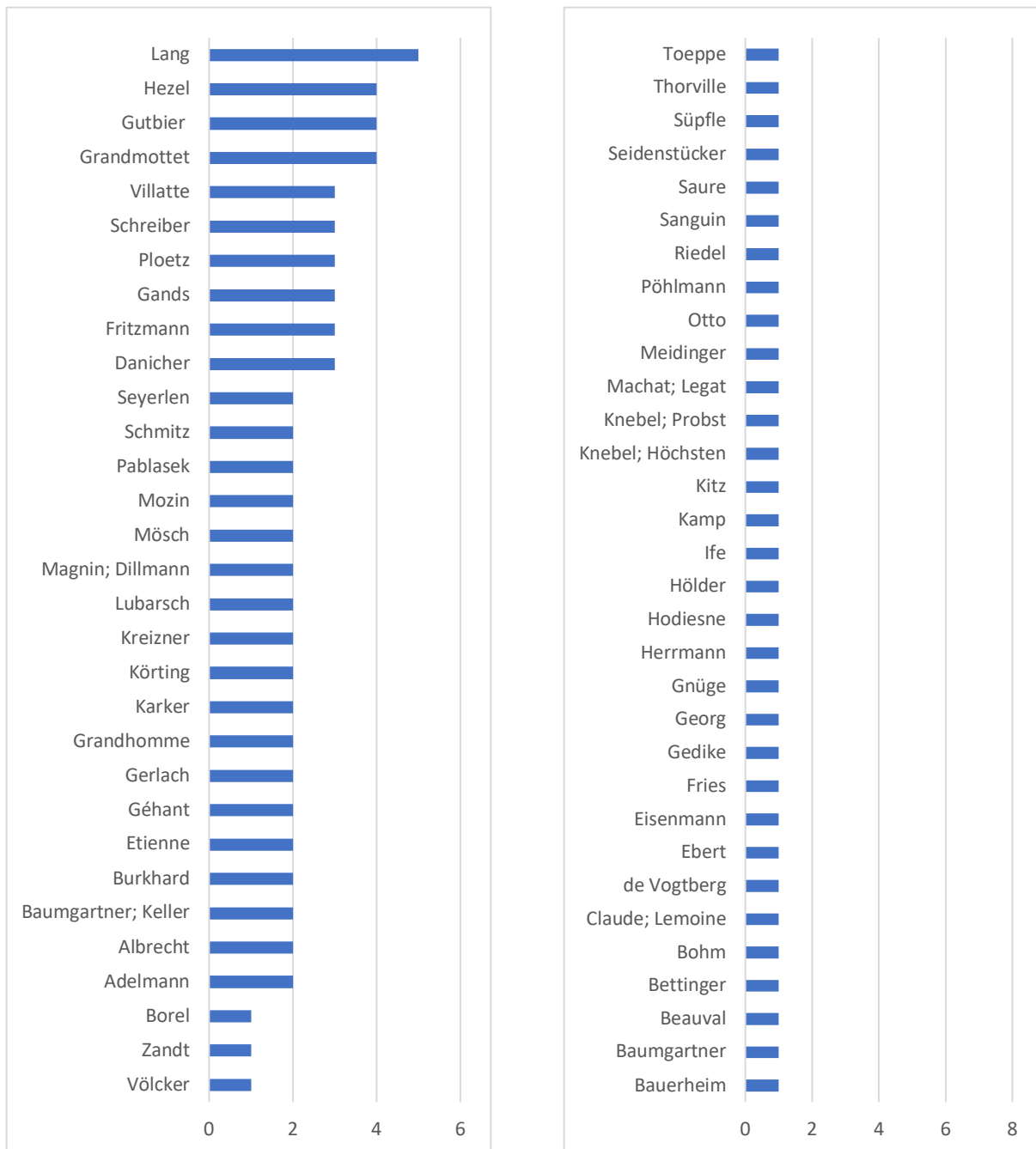
Abbildungen 17a (links) und 17b (rechts): Anzahl Angaben zur Zielgruppe.

### 7.1.2 Hinweise zur Intention der Veröffentlichung

In Summe enthalten insgesamt 75 Vorworte von 65 Autor\*innen 114 Verweise auf die Intention der Veröffentlichung. Die Hinweise zur Intention der Veröffentlichung widmen sich verschiedenen Formen der Beschreibung eines Zwecks, den die Autor\*innen in ihren Vorworten erläutern und basieren oftmals auf der Darlegung persönlicher Wünsche der Autor\*innen oder der Darstellung unterrichtsbezogener Desiderate. Damit entsprechen die hier vergebenen Code-Segmente einer der primären Funktionen von Vorworten nach Pötschke, die als „Explikation der Zielstellung“ (Pötschke 1989: 191) eines Autors aufgefasst wird (vgl. Kapitel 3.2). Die Begründung der Veröffentlichung wird häufig durch eine Leerstelle auf dem Schulbuchmarkt für den Französischunterricht erklärt, wobei der Umfang dieser Ausführungen sehr unterschiedlich ausfällt. Die prozentuale Text-Abdeckung dieser Codes umfasst beispielsweise in den Vorworten von Schreiber (vgl. 1875) und Grandmottet (vgl. 1803) weniger als 1 %, wohingegen Fritzmann (vgl. 1867b) und Fries (vgl. 1836) mehr als 43 % ihrer Vorworte diesem Thema widmen. Mit insgesamt sieben Textstellen finden sich in den Vorworten von Ahn (vgl. 1832, 1840, 1852) die meisten Hinweise zur Intention einer Veröffentlichung, gefolgt von fünf codierten Stellen bei Lang (vgl. 1807) und jeweils vier Funden bei Grandmottet (vgl. 1803), Gutbier (vgl. 1861, 1863) und Hezel (vgl. 1800). 53 Autor\*innen beschränken sich hingegen auf lediglich eine oder zwei Erwähnungen einer Intention der Veröffentlichung (vgl. Abbildungen 18a und 18b)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.



Abbildungen 18a (links) und 18b (rechts): Anzahl Hinweise zur Intention der Veröffentlichung.

### 7.1.3 Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt

Der Erfassungsbereich des Codes ‚Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt‘ gestaltet sich thematisch extensiv und umschließt 211 codierte Segmente, die sich in überwiegend erklärender Darstellungsart auf die formale Gestaltung der Schulbücher beziehen. Es handelt sich bei diesem Code unter quantitativer Perspektive um die meistfrequentierte makroanalytische Kategorie, die zudem als einzige in allen 121 Vorworten der 89 Autor\*innen vorzufinden ist.

In diesem Code werden überwiegend Äußerungen mit paratextueller Kommentarfunktion (vgl. Wolf 2008: 557) im Hinblick auf die formale Strukturierung der Haupttexte abgebildet. Die Ausführungen der Autor\*innen variieren in ihrem Umfang stark, referieren thematisch vor allem auf die formal-inhaltliche Ausrichtung der Schulbuchtypen (vgl. Einleitung von Kapitel 6) und zeichnen sich zumeist durch eine Instruktionsfunktion aus (vgl. Kapitel 3.2). Typische Code-Segmente umfassen in diesem Sinne erläuternde Formulierungen zum Inhaltsverzeichnis der Schulbücher und zur Herkunft von literarischen Textquellen sowie stellenweise formale Hinweise auf das gewählte Verhältnis zwischen Formenlehre und Syntax<sup>1</sup>. Der prozentuale Abdeckungsgrad dieses Codes fällt in den einzelnen Vorworten sehr unterschiedlich aus und umfasst in den Texten von Kitz (vgl. 1852), Ebert (vgl. 1871) und Schmitz (vgl. 1867) mit unter 1 % teilweise nur kurze Sätze oder wenige Wörter. Demgegenüber erscheinen in den sieben Vorworten von Baumgartner (vgl. 1882), Ploetz (vgl. 1872), Süpfle (vgl. 1854), Toussaint/Langenscheidt (vgl. 1867), Ulrich (vgl. 1880), Géhant (vgl. 1868) und Saure<sup>2</sup> (vgl. 1882a) mit einem Abdeckungsgrad von über 50 % weite Passagen durch diesen Code geprägt.

#### 7.1.4 Verweise auf weitere Publikationen

Der Code ‚Verweise auf weitere Publikationen‘ wird insgesamt 31 Mal vergeben und findet sich in 21 Vorworten von 15 Autoren (vgl. Abbildung 19). Damit handelt es sich um den am wenigsten häufig vergebenen makroanalytischen Code. Äußerungen dieser Art treten überwiegend entweder am Anfang oder am Ende eines Vorworts auf und finden sich kaum in der Textmitte. Oftmals finden sich auch Angaben zu weiteren Werken des Schulbuchautors in Form von Fußnoten. Diese Verweise werden häufig relativ explizit als weiterführende Kaufempfehlung formuliert, weshalb es sich häufig um Formen von Eigenwerbung handelt. Mit acht Textstellen erscheint dieser Code am häufigsten bei Ploetz, der in fünf Publikationen auf seine weiteren Veröffentlichungen verweist (vgl. 1870, 1871, 1872, 1877, 1882). Eine

---

<sup>1</sup> In diesem zuletzt genannten Bereich finden sich oftmals Code-Überschneidungen mit methodenbezogenen mikrostrukturellen Codes. Die entsprechende Mehrfachcodierung solcher Stellen ist als Ergebnis einer Ambiguitätstoleranz im Prozess des Codierens anzusehen und kann auf unterschiedliche Darstellungsweisen innerhalb einer Äußerung hinweisen. Formale Perspektiven entsprechen dabei tendenziell dem Code ‚Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt‘, wohingegen verfahrensorientierte Empfehlungen eher mikrostrukturell-methodendiskursiv codiert werden.

<sup>2</sup> Im Fall von Saure (vgl. 1882a) umfasst die Code-Abdeckung mit 90 % beinahe den gesamten Textkörper.

weitere hohe Dichte an Verweisen dieser Art findet sich zudem bei Schmitz (vgl. 1867), der innerhalb seines Vorworts viermal auf seine fachwissenschaftlichen Publikationen aus dem Bereich der Philologie und ein weiteres Mal auf eine praxisnahe Veröffentlichung in Form eines Schulbuchs für den Englischunterricht hinweist.

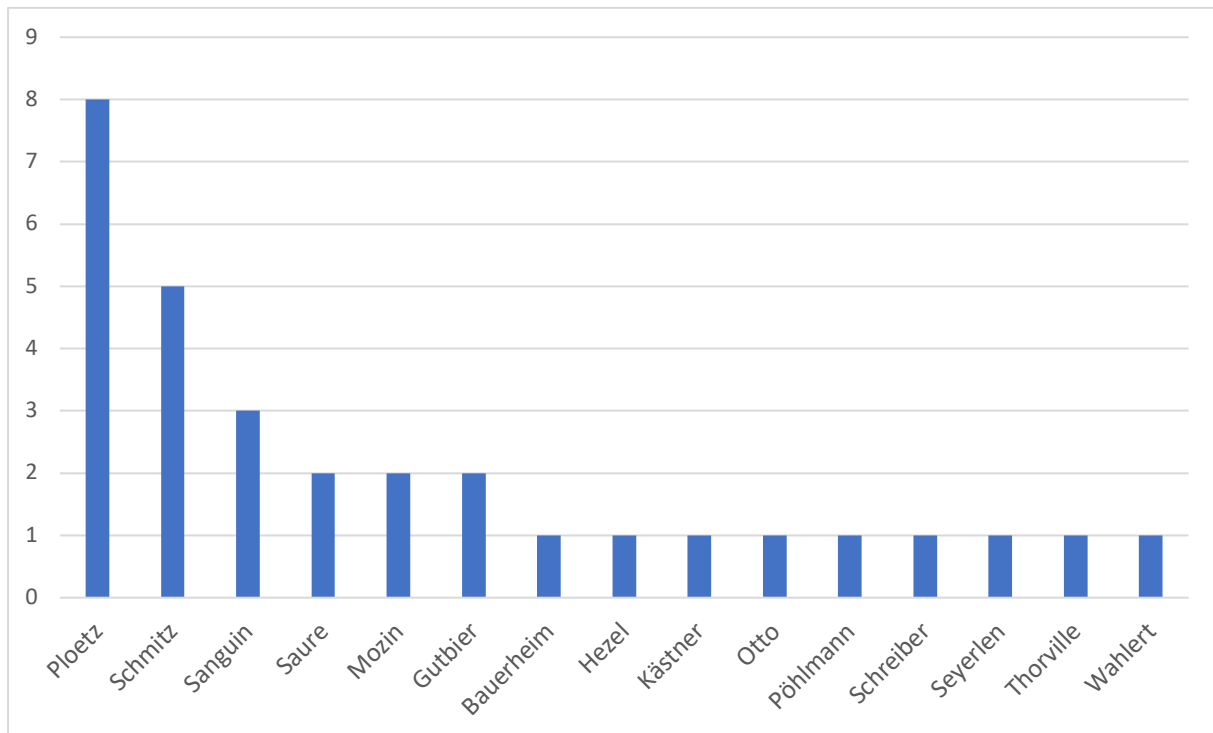
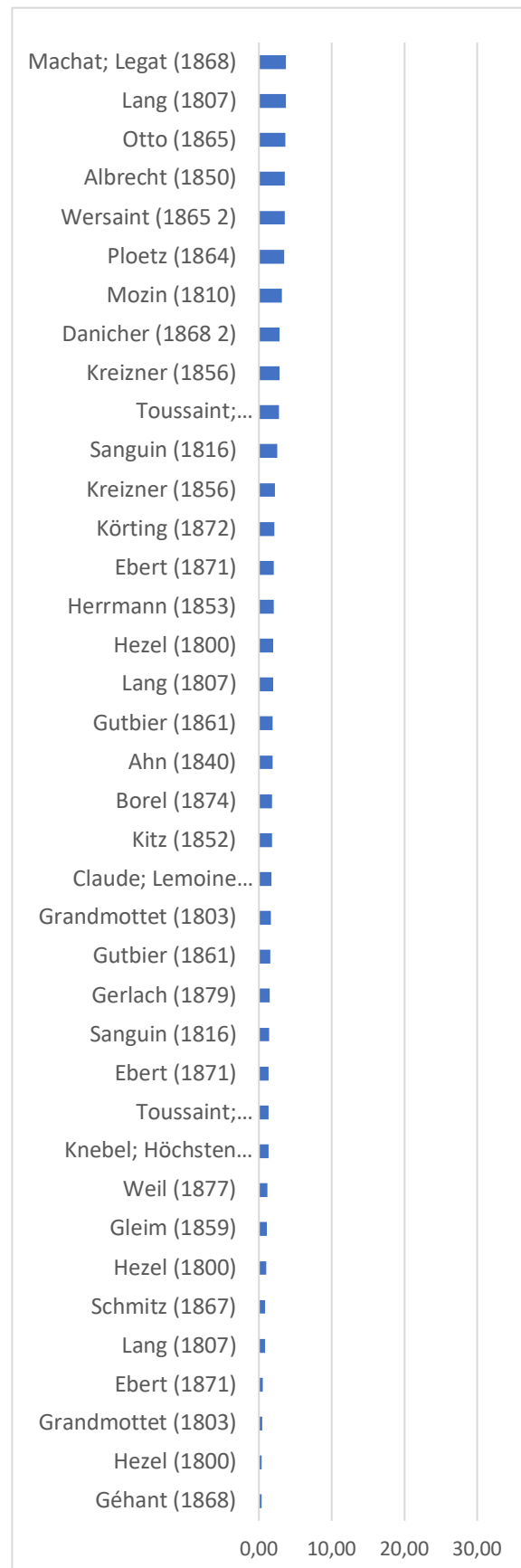
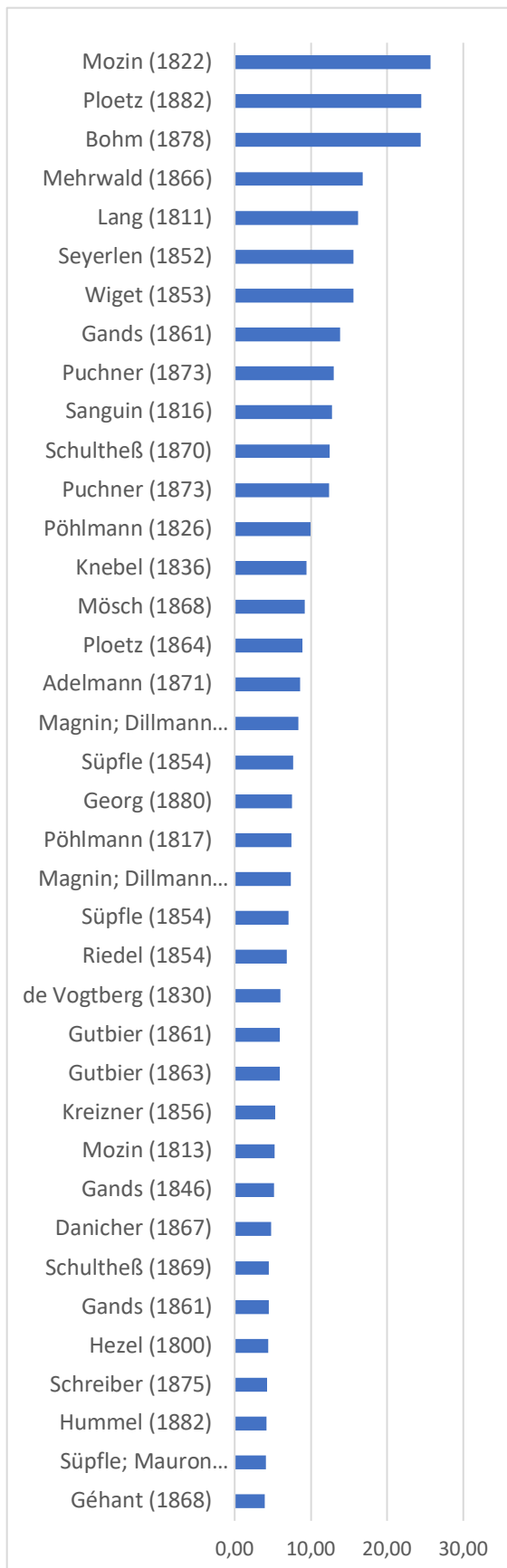


Abbildung 19: Anzahl Verweise auf weitere Publikationen.

### 7.1.5 Postulate eigener Kritikfähigkeit

In 56 Vorworten von 46 Autoren sind Postulate zu eigener Kritikfähigkeit der Schulbuchverfasser nachweisbar. Insgesamt wurden 76 Textstellen mit einem entsprechenden Code versehen. Es handelt sich dabei nicht um objektivierbare und valide Nachweise, sondern um Selbstdarstellungen der Autoren zu ihrer subjektiv wahrgenommenen Kritikfähigkeit, die entsprechend quellenkritisch zu betrachten sind. Der Umfang dieser Äußerungen umfasst in der Mehrheit der Fälle weniger als 5 % des Gesamttextes (vgl. Abbildungen 20a und 20b)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.



Abbildungen 20a (links) und 20b (rechts): Prozentaler Anteil der Postulate eigener Kritikfähigkeit am Gesamttext der jeweiligen Vorworte.



In den drei relativ knapp ausfallenden Vorworten von Mozin (vgl. 1822), Ploetz (vgl. 1882) und Bohm (vgl. 1878) beläuft sich der Abdeckungsgrad dieser codierten Textpassagen auf bis zu ca. 25 % des Gesamtumfangs der Texte (vgl. Abbildungen 20a). Es handelt sich bei diesem Code insofern um eine zentrale Schnittstelle zwischen Makroanalyse und Mikroanalyse, als sich diese Form der Selbstdarstellung als typisch makroanalytisch-narratives Muster einordnen lässt (vgl. Landwehr 2008: 113) und gleichzeitig eine diskursive Kontaktstelle zur mikroanalytisch-inhaltlichen Funktion der ‚Kritik‘ in den Texten sichtbar wird.

## 7.2 Mikrostrukturelle Codes

### 7.2.1 Spezifische Methodenreferenzen

In den Codierungsbereich der spezifischen Methodenreferenzen fallen zwei hochfrequente Subcodes mit unterschiedlicher Ausrichtung. Zum einen handelt es sich dabei um den Subcode ‚konzeptionalisierte Methodenreferenzen‘, dem die Gesamtanzahl von 287 Textpassagen zugeordnet wird. Zum anderen umfassen die spezifischen Methodenerwähnungen auch den Subcode ‚personalisierte Methodenreferenzen‘ mit insgesamt 210 codierten Textstellen. Beide Subcodes basieren auf den in Kapitel 3.1 dargestellten diachronen Konnotationen von ‚Methode‘ als unterrichtlichen Verfahren (vgl. Hübner 1933: 10 f.; Münch 1910: 12 ff.; Streuber 1914: 45 f.) sowie unter anderem auf den synchronen und mehrdimensionalen Konzepten *design* und *approach* von Richards und Rogers (vgl. 2001: 18–31).

Konzeptionalisierte Methodenreferenzen finden sich in insgesamt 106 der 121 Vorworte. Lediglich sieben Autoren äußern sich in keinem Vorwort in dieser Hinsicht zu unterrichtlichen Verfahren (vgl. Brunnemann 1875; Kamp 1882; Kästner 1831; Riedel 1854; Sanguin 1816; Ulrich 1880; Wahlert 1829). Bei dieser Unterkategorie der spezifischen Methodenerwähnungen handelt es sich in thematisch-inhaltlicher Hinsicht um heterogene Referenzen auf Verfahren und Verfahrensweisen. Dabei steht insofern ein qualitativ neutraler und deskriptiver Charakter der Textpassagen im Vordergrund, als lediglich die Textebene eines spezifischen Verfahrenskonzepts in der Codierung anvisiert und eine qualitative Methodenbeurteilung in den Äußerungen der Autor\*innen nicht berücksichtigt wird<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Diese qualitativ-wertenden Äußerungen der Autoren sind integraler Bestandteil der Kategorien in Kapitel 7.2.4 und 7.2.5. Im Code ‚spezifische Methodenerwähnungen‘ finden sich zwar wiederum im Sinne der

Personalisierte Methodenreferenzen beziehen sich als Code auf eine Erwähnung von namentlich genannten Personen, die von den jeweiligen Autor\*innen der Vorworte mit spezifischen Methoden oder unspezifischen Unterrichtsverfahren in Verbindung gebracht werden. In insgesamt 210 codierten Textstellen aus 57 Vorworten lassen sich dabei die Namen von 94 unterschiedlichen Schulbuchautor\*innen, Didaktiker\*innen und Pädagog\*innen nachweisen. Dieser Code enthält folglich Fremdverweise auf andere Fachkolleg\*innen in einem erweiterten Sinn und keine Selbstreferenzen der Schulbuchautor\*innen zu eigenen spezifischen Methodenerwähnungen. Die statistisch häufigsten Nennungen personalisierter Methodenerwähnungen beziehen sich dabei auf die im Korpus vertretenen Autoren Ahn (14-mal), Seidenstücker (13-mal), Ollendorff (12-mal), Borel (11-mal), Hirzel (achtmal) sowie Ploetz (achtmal) (vgl. Abbildungen 21a und 21b)<sup>1</sup>.

---

Ambiguitätstoleranz viele Überschneidungen mit Codes zu qualitativen Formulierungen von Methodenkritik, die in den entsprechenden Ebenen der Subcodes in den Kapiteln 7.2.4 und 7.2.5 detailliert aufgeschlüsselt werden. Die Codes zu spezifischen Methodenerwähnungen dienen daher als mikroanalytische Übersicht zu Methodenerwähnungen, die den Diskurs im Ganzen rahmen.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

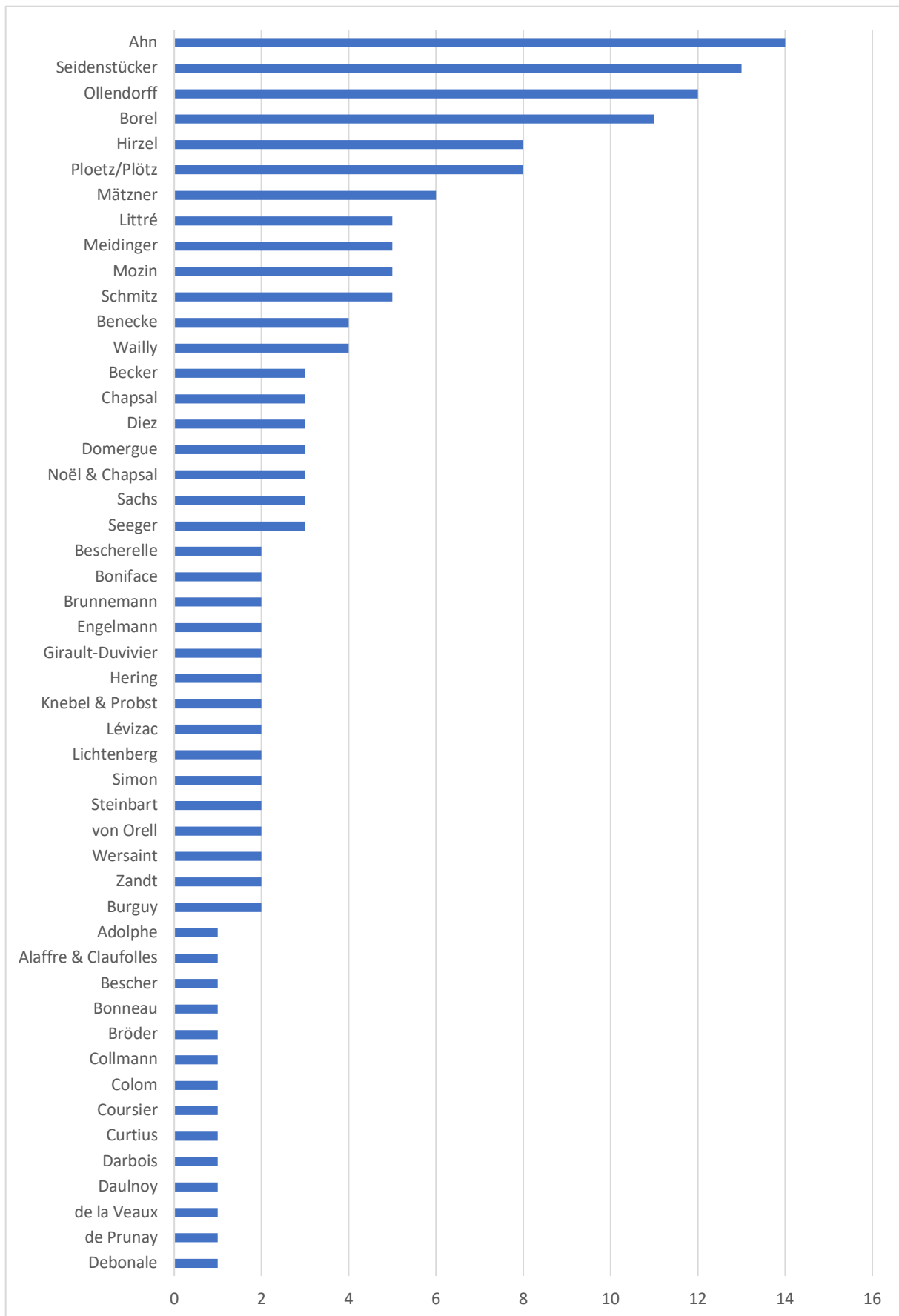


Abbildung 21a: Anzahl Nennung von Namen als personalisierte Methodenreferenz.



Abbildung 21b: Anzahl Nennung von Namen als personalisierte Methodenreferenz.

### 7.2.2 Methodenbegriffliche Synonyme

Der Code ‚methodenbegriffliche Synonyme‘ umfasst Formulierungen, die sich im terminologischen Themenfeld des in Kapitel 3.1 beschriebenen Methodenbegriffs befinden und die von den Autor\*innen als Bezeichnungsvarianten von ‚Methode‘ verwendet werden. Aus synchroner Perspektive handelt es sich dabei zumeist um partielle Synonyme zum heutigen Verständnis des Begriffs ‚Methode‘ (vgl. Kapitel 3.1.1). Um eine umfangreiche Erfassung möglichst vieler Konnotationen des diachron gesehen sehr weitgefassten Begriffs von ‚Methode‘ zu gewährleisten, werden synonym verwendete terminologische Variationen dieses Begriffs quantitativ erfasst, die von den Autor\*innen in klar ersichtlichen Kontexten methodenbezogener Überlegungen verwendet werden. Die Entscheidung über die Eindeutigkeit der (partiell-)synonymen Bedeutung wird stets induktiv aus den Quellen generiert und basiert zum einen auf der Voraussetzung eines erkennbaren und konkreten Methodenbezugs der codierten Äußerungen an sich und zum anderen auf den in Kapitel 3.1.2 gesicherten diachronen Bedeutungsextensionen von ‚Methode‘. Die Codierung wird vor diesem Hintergrund quellenkritisch-hermeneutisch mittels der Analysefunktion ‚Textsuche‘ in MAXQDA durchgeführt und generiert 17 methodenbegriffliche Synonyme, die im Ganzen 302-mal als Textsegmente codiert werden (vgl. Abbildungen 22 und 23).

Methodenbegriffliche Synonyme	Anzahl Codes
Methode/ <i>méthode</i> /Methodik	96
Grundsatz/Grundsätze	44
Weg	28
Einrichtung	21
Lehrgang	21
Princip(ien)/Prinzip(ien)	20
Gang	17
Plan	15
Verfahren	12
Eintheilungsprinzip	7
Art und Weise	6
Lehrart	6
Lehrmethode/Lehr-Methode	5
Lehrverfahren	1
Unterrichtsweise	1
Lehrprinzip	1
<i>l'ordre méthodique</i>	1

Abbildung 22: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme gesamt – tabellarische Darstellung.

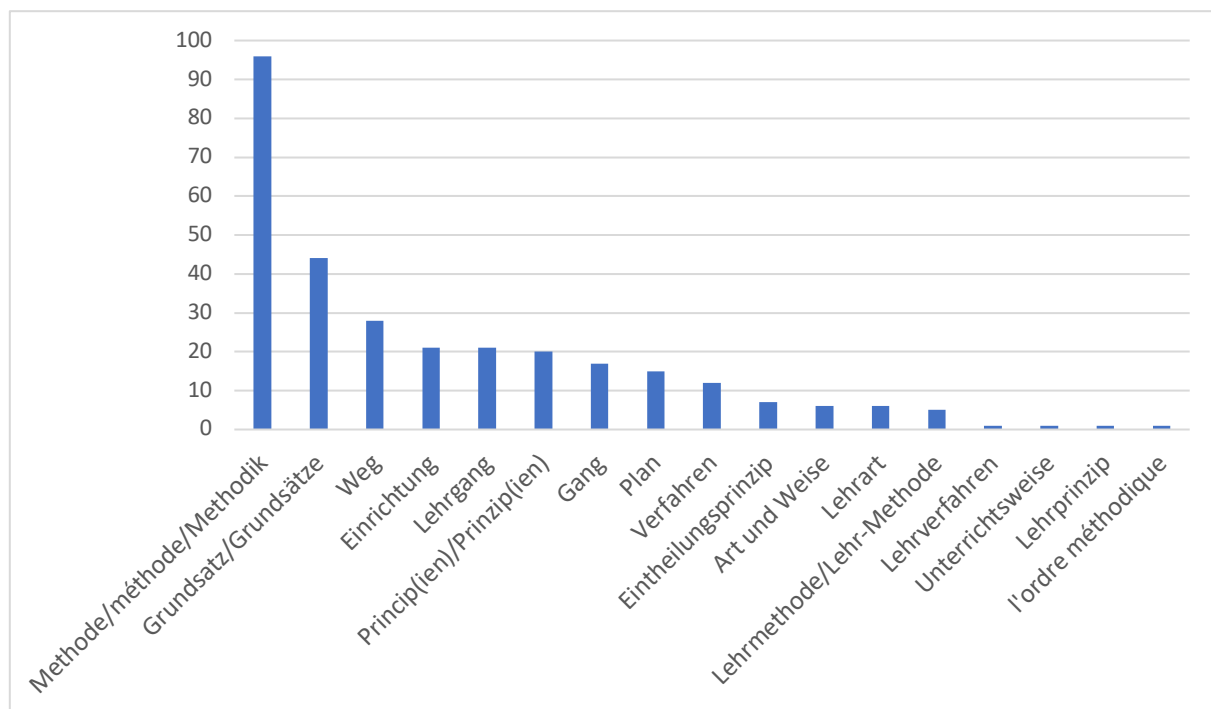


Abbildung 23: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme gesamt – grafische Darstellung.

Diese Begriffe finden sich – teilweise in gehäufterem Vorkommen (vgl. Gands 1861; Gleim 1859; Grandmottet 1803; Kitz 1852) – in insgesamt 85 Vorworten (vgl. Abbildungen 24a und

24b)<sup>1</sup> und werden von 64 Autoren verwendet. 25 Autor\*innen verwenden keine explizit verbalisierten methodenbegrifflichen Synonyme, sondern referieren in impliziter Weise auf methodische Überlegungen.

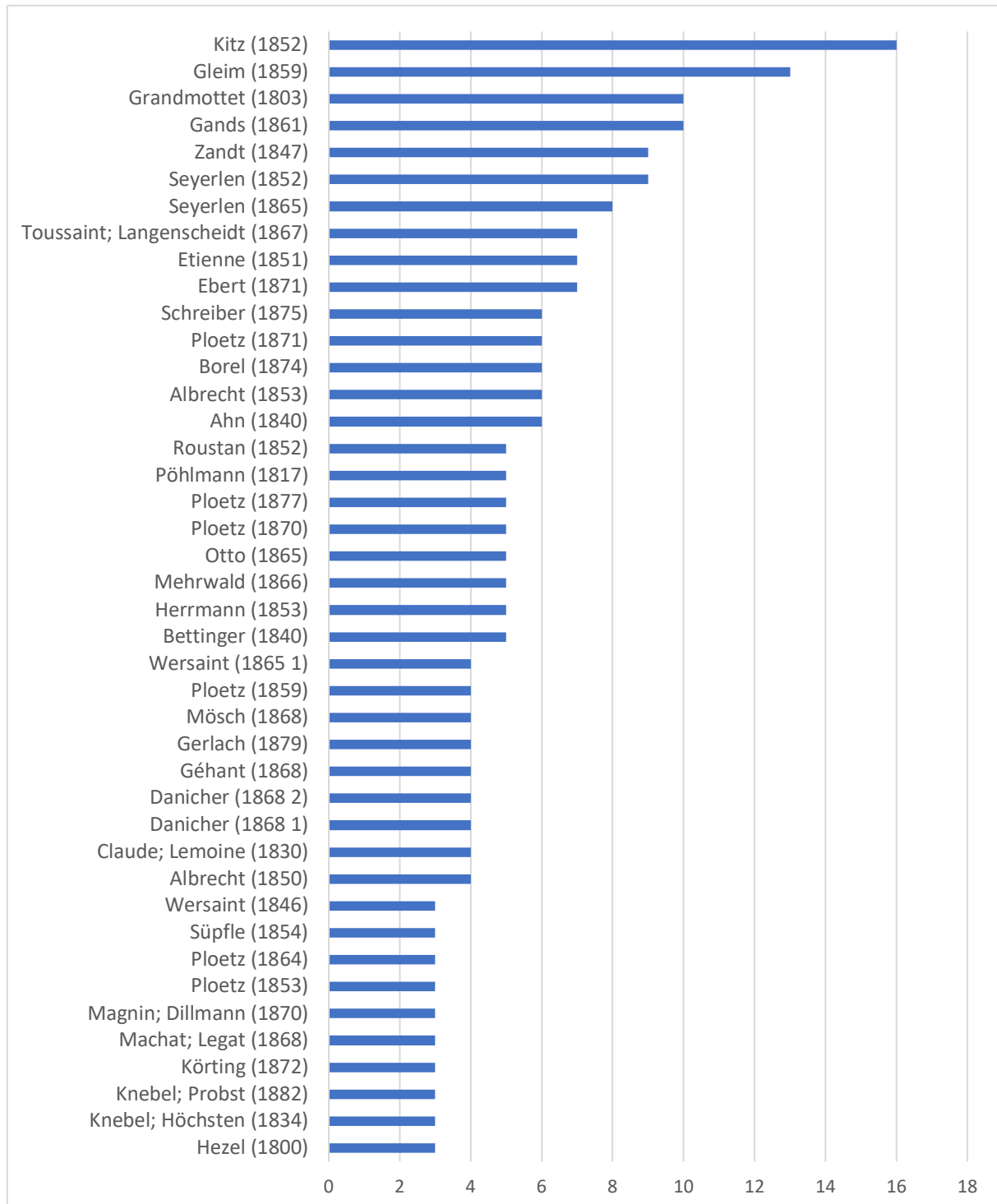


Abbildung 24a: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme – Darstellung nach Häufigkeit im Vorwort.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

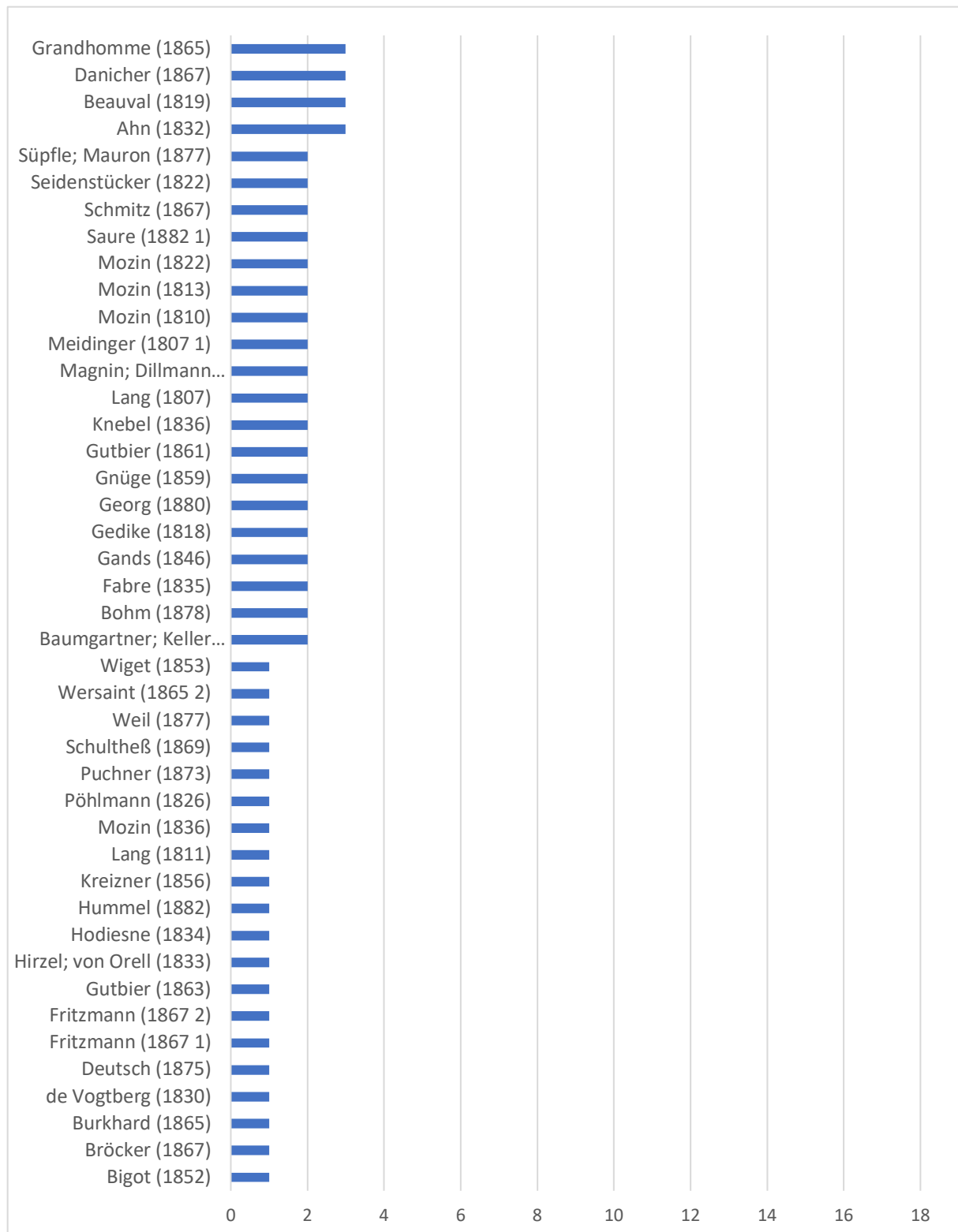


Abbildung 24b: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme – Darstellung nach Häufigkeit im Vorwort.

Die in früher fremdsprachendidaktischer Fachliteratur kohärent auftretende synonyme Wahrnehmung von ‚Methode‘ als ‚Verfahren‘ (vgl. Kapitel 3.1.2) findet sich in dieser Begriffsform lediglich 12-mal und entspricht damit knapp 4 % der verwendeten methodenbegrifflichen Synonyme. Demgegenüber bilden die drei folgenden Begriffe und



Begriffsfelder zusammengenommen mehr als 50 % der Synonyme: ‚Methode/méthode/Methodik‘<sup>1</sup> wird mit 96 codierten Segmenten und einem prozentualen Anteil von knapp 32 % am häufigsten verwendet. Mit einem 44-fachen Auftreten finden sich die Begriffe ‚Grundsatz/Grundsätze‘ am zweithäufigsten und umfassen damit ca. 15 % der Gesamtsynonymie. Der Subcode ‚Weg‘ befindet sich mit 28-facher Verwendung, respektive fast 10-prozentigem Anteil am Gesamtumfang, an dritter Position (vgl. Abbildung 25).

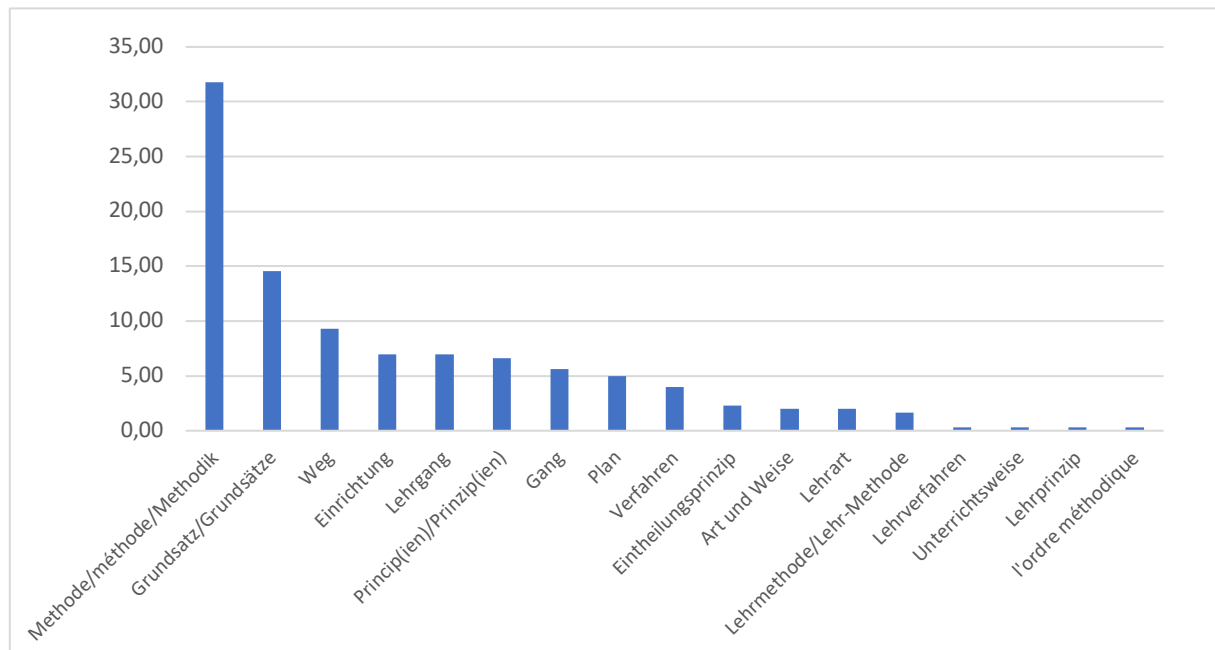


Abbildung 25: Prozentualer Anteil methodenbegrifflicher Synonyme nach Gesamtbefund.

### 7.2.3 Methodische Topoi

Die mikroanalytische Kategorie ‚methodische Topoi‘ umfasst neun teilweise hochfrequente thematische Kernbegriffe des Methodendiskurses (vgl. Abbildung 26), die sich auf verschiedene Aspekte unterrichtsmethodischen Handelns beziehen. Diese Schlüsselbegriffe betreffen sich wiederholende Kerngedanken der Autor\*innen zu methodischen und thematischen Unterrichtskonzepten sowie gehäuft auftretende Stichworte aus der Unterrichtspraxis und Erfahrungswelt der Autor\*innen.

<sup>1</sup> Während des Suchprozesses werden insbesondere auch französischsprachige Entsprechungen der jeweiligen methodenbegrifflichen Synonyme berücksichtigt. Die Statistiken der Ergebnisse der Codierung enthalten ausschließlich positive Funde entsprechender Formulierungen. Sofern ein Suchbegriff während der Textsuche kein Resultat ergibt wird er aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht in die statistische Visualisierung der Codierung übernommen. Gleiches gilt auch für historisch abweichende Orthografie, die stets im Suchprozess berücksichtigt wird, jedoch nur im Fall des Codes ‚Prinzip(ien)/Prinzip(ien)‘ zu Ergebnissen führt.

Insgesamt können 793 Code-Segmente, die zumeist ganzen Sätzen entsprechen, den neun methodischen Topoi zugeordnet werden. Mehrere Code-Bezeichnungen der Topoi stellen dabei thematische Hyperonyme dar, die in den Vorworten häufig genannte methodisch verwandte Hyponyme vereinen. Der Subcode ‚Mündlichkeit‘ umschließt dabei auch die Suchbegriffe ‚Aussprache‘ und ‚Sprechen‘, während die Bezeichnung des Subcodes ‚Stufenfolge‘ auch die Formulierungen ‚stufenweise‘ sowie ‚vom Leichten zum Schweren‘ und sprachlich verwandte Entsprechungen umfasst. Der Vergabeprozess der 793 Code-Segmente berücksichtigt auch Adjektiv- und Verb-Derivate der einzelnen Begriffe und inkludiert zudem französische Entsprechungen relevanter deutschsprachiger Terminologie in den ausschließlich auf Französisch vorliegenden Vorworten. Am häufigsten finden sich innerhalb des Korpus Textstellen zu den methodischen Topoi ‚Grammatik‘ und ‚Mündlichkeit‘. Diese beiden Kernbegriffe lassen sich, zusammen mit den sieben weiteren methodischen Topoi ‚Übersetzung‘, ‚Formenlehre/Syntax‘, ‚Stufenfolge‘, ‚Anschauung‘, ‚Selbstthätigkeit‘, ‚faßlich‘ und ‚Natur‘ in folgender Verteilung tabellarisch abbilden (vgl. Abbildung 26):

Topoi	Anzahl Code-Segmente	Anzahl Vorworte
Grammatik	315	83
Mündlichkeit	237	65
Übersetzung	82	44
Formenlehre/Syntax	68	33
Stufenfolge	37	28
Anschauung	23	18
Selbstthätigkeit	12	6
faßlich	11	8
Natur	8	8

Abbildung 26: Frequenz Code-Segmente mit Anzahl Vorworte.

Die Verteilung dieser zuletzt genannten sieben Codes – sowohl auf einzelne Autoren wie auch auf einzelne Vorworte – erscheint ausgeglichener als in den dargestellten Fällen der Codes ‚Grammatik‘ und ‚Mündlichkeit‘. So belaufen sich die Werte der sieben Code-Funde auf maximal fünf Segmente innerhalb eines einzelnen Vorworts, mit Ausnahme des Topos ‚Übersetzung‘, die sich bei Toussaint/Langenscheidt achtmal als Thema findet (vgl. 1867).

Textsegmente zu den insgesamt neun Codes finden sich in 110 Vorworten von 83 Autor\*innen (vgl. Abbildungen 27a und 27b)<sup>1</sup>. In 11 Vorworten von 11 Autoren sind keine Code-Segmente der methodischen Topoi nachweisbar. Darunter fallen fünf Autoren, bei denen sich letztlich keinerlei Verwendung dieser Topoi nachweisen lässt, da es sich in diesen Fällen um Einzelpublikationen im Korpus handelt (vgl. Bohm 1878; Brunnemann 1875; Kästner 1831; Lubarsch 1879; Ulrich 1880).

In Summe finden sich die meisten Code-Segmente der neun Topoi bei den Autoren Toussaint/Langenscheidt (vgl. 1867) und Schmitz (vgl. 1867), deren Vorworte einen thematischen Fokus auf einzelne unterrichtliche Aspekte legen. Der Subcode ‚Mündlichkeit‘, der insgesamt 237-mal innerhalb der Texte des Korpus auftritt, wird im Vorwort von Toussaint/Langenscheidt 56-mal codiert; der insgesamt mit 315-mal am häufigsten codierte Topos ‚Grammatik‘ erscheint hingegen 41-mal als Code-Segment bei Schmitz (vgl. Abbildung 27b).

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.



Abbildung 27a: Anzahl methodischer Topoi nach Vorworten.

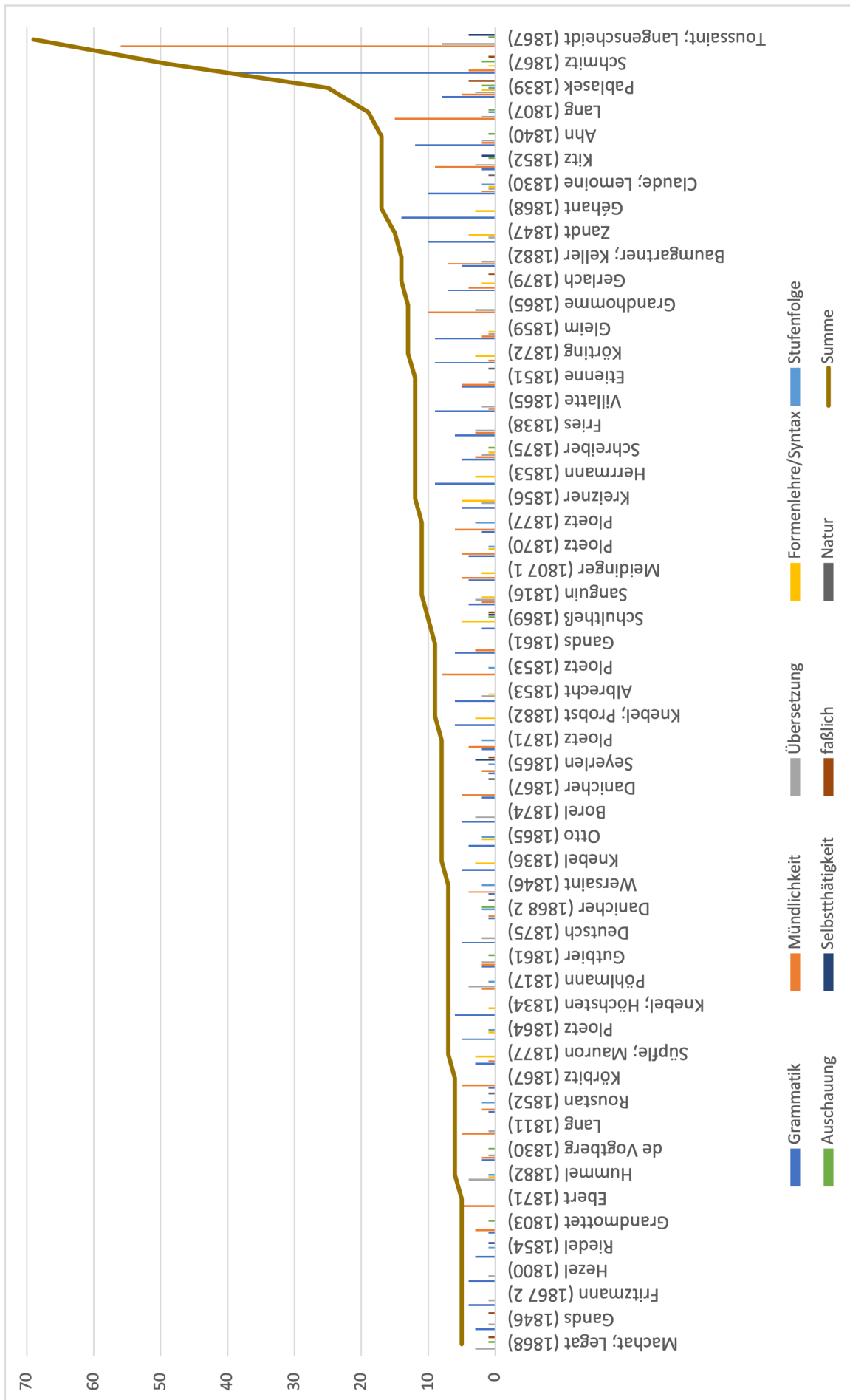


Abbildung 27b: Anzahl methodischer Topoi nach Vorworten.

#### 7.2.4 Positive Methodenkritik

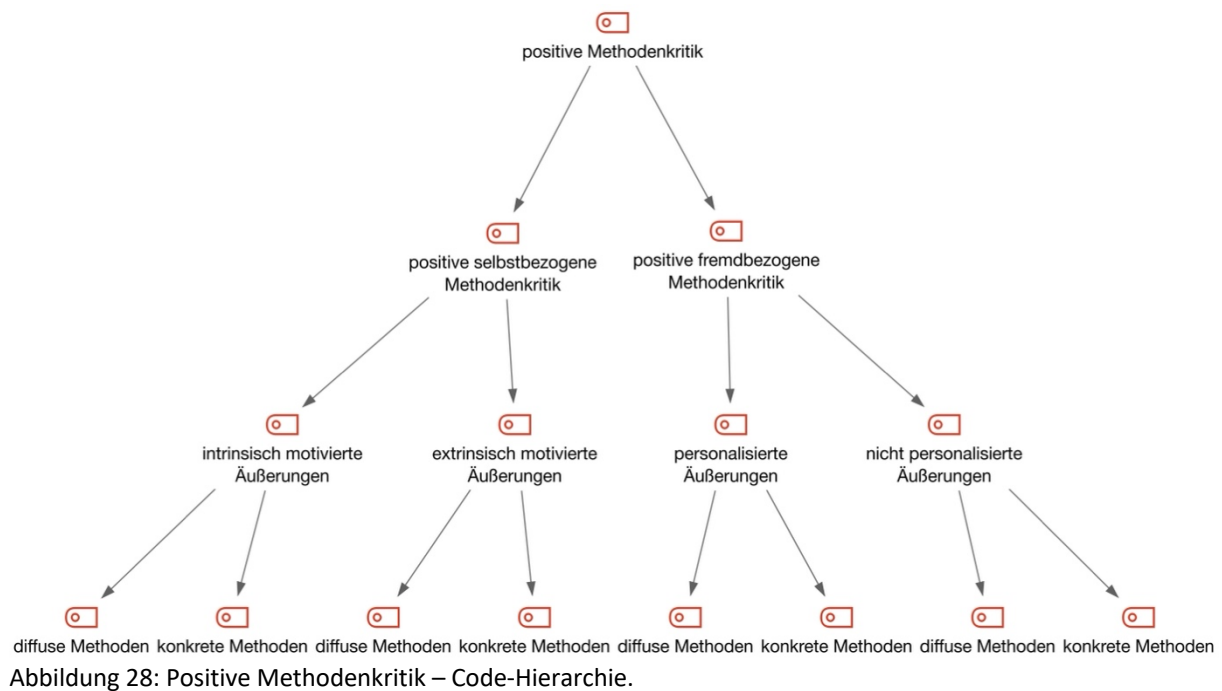
Das Korpus enthält im Gesamten 378 Code-Segmente positiv formulierter Kritik in 120 Vorworten von 88 Autor\*innen. Diese Segmente treten teilweise in hochfrequenter Form auf und finden sich in allen Texten des Korpus – mit Ausnahme der Autorin Adolphine Toeppe (vgl. 1865). Die inhaltlich-semantische Dimension dieser Kategorie bezieht sich dabei stets auf eine „prüfende Beurteilung und deren Äußerung in entsprechenden Worten“ (Dudenredaktion o.J.b)<sup>1</sup>. Diese prüfenden Beurteilungen werden im vorliegenden Code als Formen von ‚Konsens‘ in einem semantischen Spektrum aufgefasst, das sich in verschiedenen sprachlichen Varianten der Äußerung von Zustimmung, Lob, Billigung oder Beipflichtung zu unterrichtsmethodischen Aspekten manifestiert.

Alle codierten sprachlichen Formulierungen dieser Kategorie sind sprachlich explizit formuliert und beziehen sich auf individuelle Autor\*innen, Gruppen von Autor\*innen oder auch auf Strömungen innerhalb des Methodendiskurses. Grafische Darstellungen zu positiver Methodenkritik, bei denen es sich um Visualisierungen von Code-Beziehungen aus MAXQDA handelt, sind im Folgenden in der Farbe Rot dargestellt. Diese Darstellungsweise entspricht der von mir gewählten Farbcodierung während des Codierungsprozesses in MAXQDA. Sämtliche codierte Textstellen von positiv formulierter Kritik werden in der vorliegenden Studie mittels induktiver Kategorien-Generierung in drei Ebenen von stets binär gliederbaren Subcodes unterteilt<sup>2</sup> (vgl. Abbildung 28).

---

<sup>1</sup> Die hier angeführte und semantisch relativ neutrale Definition des Dudens dient der sprachlich-konzeptionellen Präzisierung von ‚Kritik‘. Die Konkretisierung mittels eines sprachnormativen Referenzwerks erscheint notwendig, um diesen Begriff von seiner gesellschaftlich verbreiteten Wahrnehmung als ‚negatives Feedback‘ zu differenzieren. ‚Kritik‘ wird in der vorliegenden Studie auf Grundlage des Dudens daher grundsätzlich als semantisch-intentional ambivalent verstanden, woraus eine binäre Darstellungsstruktur von positiver Kritik (vgl. Kapitel 7.2.4) und negativer Kritik (vgl. 7.2.5) resultiert.

<sup>2</sup> Die Aufrechterhaltung eines Binärsystems in der Codehierarchie ist als Mittel der kohärenten Strukturierung der semantisch-pragmatischen Bezugsebenen von Äußerungen der Schulbuchautor\*innen anzusehen. Da die kategoriale Zuordnung der Textsegmente stets in einem Entscheidungsprozess mit dem Ziel der Darstellung prädominanter Strömungen und zugehöriger Diskurspositionen erfolgt, können binäre Strukturen den sprachlich oftmals ambivalenten Subtext von Äußerungen nicht immer in allen Facetten abbilden. Eine solche, noch weiter differenzierte Abbildung ist jedoch auch nicht das Ziel der vorliegenden Studie, sondern wäre eher im Bereich der Textlinguistik zu verorten. Das Spannungsverhältnis in der binären Zuordnung des Datenmaterials liegt folglich im forschungsmethodischen Wesen des Codierungsprozesses selbst begründet und ist trotz der Möglichkeit von Mehrfachcodierungen von Textmaterial (vgl. Kapitel 7.2.6.1) nicht gänzlich auflösbar. Um einen erhöhten Grad an Nachvollziehbarkeit zu erreichen, werden jedoch in Kapitel 8 verstärkt qualitative Beispiele aus den Vorworten beigefügt, die quantitative Tendenzen des Korpus abbilden.



#### 7.2.4.1 Positive selbstbezogene Methodenkritik

Positive selbstbezogene Methodenkritik, die sich auf der ersten Unterebene von positiver Kritik befindet (vgl. Abbildung 29), unterteile ich auf einer zweiten Unterebene in die Code-Bezeichnungen ‚intrinsisch motivierte Äußerungen‘ und ‚extrinsisch motivierte Äußerungen‘, um den Ursprung der Motivation der Äußerungen von Kritik herausstellen zu können. Auf dritter und unterster Ebene erfolgt eine ebenfalls binäre Unterteilung in die Codes ‚diffuse Methode‘ und ‚konkrete Methode‘, wobei es sich in diesen Fällen um die terminologisch facettenreichste Ebene der Diskursführung handelt, die sich der Ausdifferenzierung methodenbezogener Nomenklatur widmet. Positive selbstbezogene Methodenkritik wird insgesamt 327-mal in den Vorworten des Korpus geäußert.

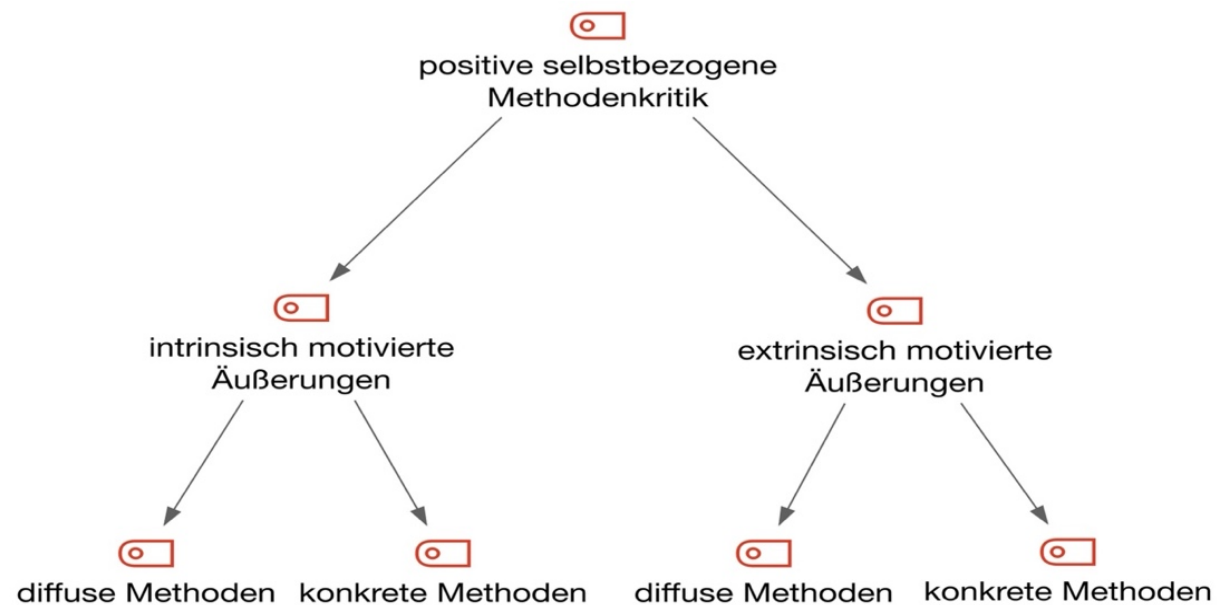


Abbildung 29: Positive selbstbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.

#### 7.2.4.1.1 Intrinsisch motivierte Äußerungen

Bei positiv formulierten und zudem intrinsisch motivierten Äußerungen handelt es sich um inhaltlich affirmative Realisierungsformen unterrichtskonzeptioneller und methodenbezogener Selbstdarstellung. Diese erfolgt häufig in Form von Eigenlob oder einer grundlegend selbstbejahenden Ausführung methodenbezogener Ideen. Typischerweise entsprechen die codierten Segmente Erläuterungen zu den Vorzügen der methodischen Konzepte der jeweiligen Autor\*innen. Die Bezugsebenen der jeweiligen Codes enthalten dabei häufig ein breites Spektrum unterschiedlich stark abstrahierter und theorielastiger Methodenüberlegungen, aber auch praxisnaher, eng am inhaltlichen Aufbau der Schulbücher entwickelter Darstellungen. Alle codierten Segmente dieser Art stellen sich insofern als intrinsisch motiviert dar, als die Autor\*innen selbst als Ideengeber ihrer Äußerungen innerhalb des Diskurses ersichtlich werden. Insgesamt werden 278 Textstellen unterschiedlichen Umfangs in 112 Vorworten von 85 Autor\*innen als intrinsisch motivierte Äußerungen markiert, womit dieser Code unter allen kritischen Kategorien positiver wie negativer Art mit großem Abstand am häufigsten auftritt. Lediglich drei Autoren und eine Autorin verwenden in keinem ihrer Vorworte Äußerungen dieser Konstellation (vgl. Adelman 1871; Baumgartner 1882; Toeppe 1865; Villatte 1865).

Von diesen 278 Textstellen entfallen 231 auf den Subcode ‚diffuse Methoden‘, dessen Segmente in 99 Vorworten von 78 Autor\*innen ein unterrichtsmethodisch extensiv dargestelltes Kontinuum umspannen. Zudem können in 26 Vorworten von 19 Autor\*innen 47



Code-Segmente jeweils 27 explizit genannten Unterrichtsmethoden in Form des Subcodes ‚konkrete Methoden‘ nomenklatorisch zugeordnet werden, womit dieser Code unter allen kritischen Kategorien positiver wie negativer Art die variantenreichsten Darstellungen von Methodenbezeichnungen enthält (vgl. Abbildung 30).

Bezeichnung konkrete Methode	Code-Segmente
die Methode Toussaint-Langenscheidt	5
Seidenstücker's Methode	5
die Seidenstücker'sche Methode	4
der natürliche Weg	3
die calculierende Methode	3
Ollendorff's Methode	3
die kalkulierende Methode	3
die Lautirmethode	2
der synthetische Weg	1
die künstliche Methode	1
der Weg der Natur	1
die Methode Seidentstückers	1
die alte Methode	1
die natürliche Lehrart	1
die natürliche Methode	1
die natürliche praktische Aufsatzmethode	1
die neuere Methode	1
die Ollendorff'sche	1
die s.g. neue Methode	1
die Schreiblesemethode	1
die Seidenstücker-Schiffli'n'sche Methode	1
die ältere Methode	1
die sogenannte Ahn'sche Methode	1
<i>la méthode pratique</i>	1
die Aufsatzmethode	1
<i>Ollendorff's New Method</i>	1
der natürliche Gang	1

Abbildung 30: Bezeichnung konkrete Methode und mit Anzahl Code-Segmente.

Die Nomenklatur dieser konkreten Methoden stellt sich sehr heterogen dar und wird in der jeweiligen sprachlichen Realisierungsform als Nominativ mit bestimmtem Artikel codiert<sup>1</sup>. Abweichungen in der Orthografie der Nennformen werden in der Codierung berücksichtigt, sofern keine sprachliche Prädominanz einer Schreibweise ersichtlich wird<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Einzige Ausnahmen dieser Vereinheitlichung sind apostrophierte Genitivformen in den Fällen ‚Ollendorff's Methode‘ (vgl. Gands 1861; Wersaint 1865b), ‚Ollendorff's New Method‘ (vgl. Gands 1846) und ‚Seidenstücker's Methode‘ (vgl. Gleim 1859) (vgl. Kapitel 7.2.4.1.2 und 7.2.4.2.1).

<sup>2</sup> Eine kategoriale Trennung orthografisch abweichender Begriffe, die eine inhaltliche Gleichsetzung nahelegen, ermöglicht potenziell einen Erkenntnisgewinn in Fragen der Entwicklung diskursiver Strömungen und der Genese diskursiver Aussagen im Verlauf des Analyseprozesses, wohingegen eine verfrühte Zusammenführung angenommener identischer Begrifflichkeiten möglicherweise terminologisch verfälschend wirken kann.

#### 7.2.4.1.2 Extrinsisch motivierte Äußerungen

Extrinsisch motivierte Nachweise von positiver selbstbezogener Kritik entsprechen in qualitativ-funktionaler Hinsicht einer Form von Lob oder methodenbezogener Zustimmung. Diese Äußerungen lassen sich zumeist in ihrem Ursprung auf das kollegiale Umfeld der jeweiligen Autor\*innen zurückführen und werden in den Vorworten oftmals als stützende sachlogische Argumente zur Unterstreichung gemeinsam geteilter Positionen im Methodendiskurs verwendet (vgl. Kapitel 7.2.6.1). Dabei handelt es sich um zumeist indirekt wiedergegebene und sinngemäße Bemerkungen unterstützender Art aus dem Diskurskollektiv, die von den Verfasser\*innen der Vorworte angeführt werden.

Innerhalb des Korpus lassen sich 49 Code-Segmente dieser Ausrichtung in 38 Vorworten von 36 Autor\*innen nachweisen, womit es sich um die am zweithäufigsten auftretenden Codes positiv-kritischer Art handelt. Darunter entfallen 45 Code-Segmente in 36 Vorworten von 34 Autor\*innen auf den Subcode ‚diffuse Methode‘, der ein breites Spektrum von lobenden, jedoch nicht spezifisch einer namentlich identifizierbaren Methode zugeordneten Äußerungen enthält.

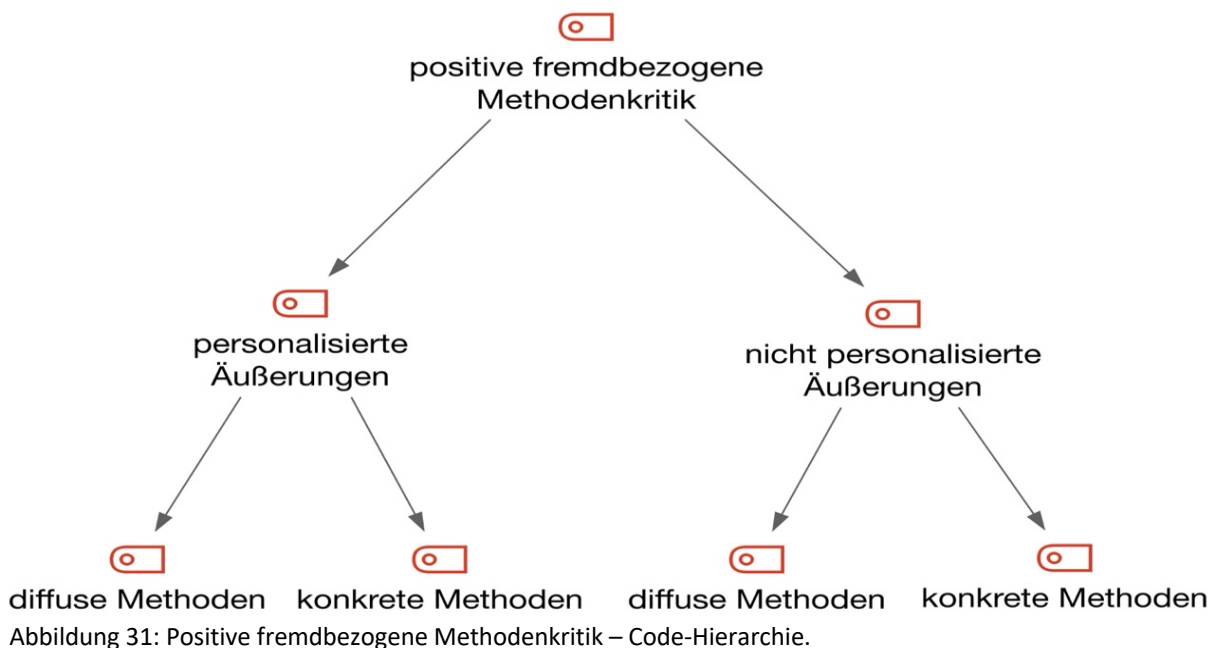
Bei den drei Autoren Albrecht, Wersaint und Gands ist eine eindeutige terminologische Zuordnung positiver Äußerungen selbstbezogener und extrinsisch motivierter Art feststellbar, die sich in Form des Subcodes ‚konkrete Methode‘ auf die zweifach genannte ‚calculierende Methode‘ (vgl. Albrecht 1853), die ‚Ollendorff’sche Methode‘ (vgl. Wersaint 1865a) und ‚Ollendorff’s Methode‘ (vgl. Gands 1861) beziehen.

#### 7.2.4.2 Positive fremdbezogene Methodenkritik

Positive fremdbezogene Methodenkritik, die sich parallel zu ihrem Pendant ‚positive selbstbezogene Methodenkritik‘ auf der ersten Unterebene von positiver Kritik befindet, unterteilt sich auf zweiter Unterebene in die Code-Bezeichnungen ‚personalisierte Äußerungen‘ und ‚nicht personalisierte Äußerungen‘. Der diskursive Charakter von Segmenten dieses Codes äußert sich insofern in Form der zielgerichteten binären Unterkategorien ‚personalisiert‘ und ‚nicht personalisiert‘, als hier die Analysedimension der Ausrichtung von Kritik im Zentrum steht. Im Gegensatz zu positiver selbstbezogener Methodenkritik, deren motivationaler Ursprung intrinsisch oder extrinsisch angelegt sein

kann, manifestiert sich positive fremdbezogene Methodenkritik stets als intrinsische und persönliche Meinungsäußerung der Autor\*innen<sup>1</sup>.

Beide Dimensionen positiver fremdbezogener Methodenkritik lassen sich wiederum in binärer Einteilung auf dritter und unterster Ebene in Form der Codes ‚diffuse Methoden‘ und ‚konkrete Methoden‘ abbilden und dienen der Ausdifferenzierung von terminologisch relevanten Elementen (vgl. Abbildung 31). Positive fremdbezogene Methodenkritik wird insgesamt 51-mal in den Vorworten des Korpus geäußert.



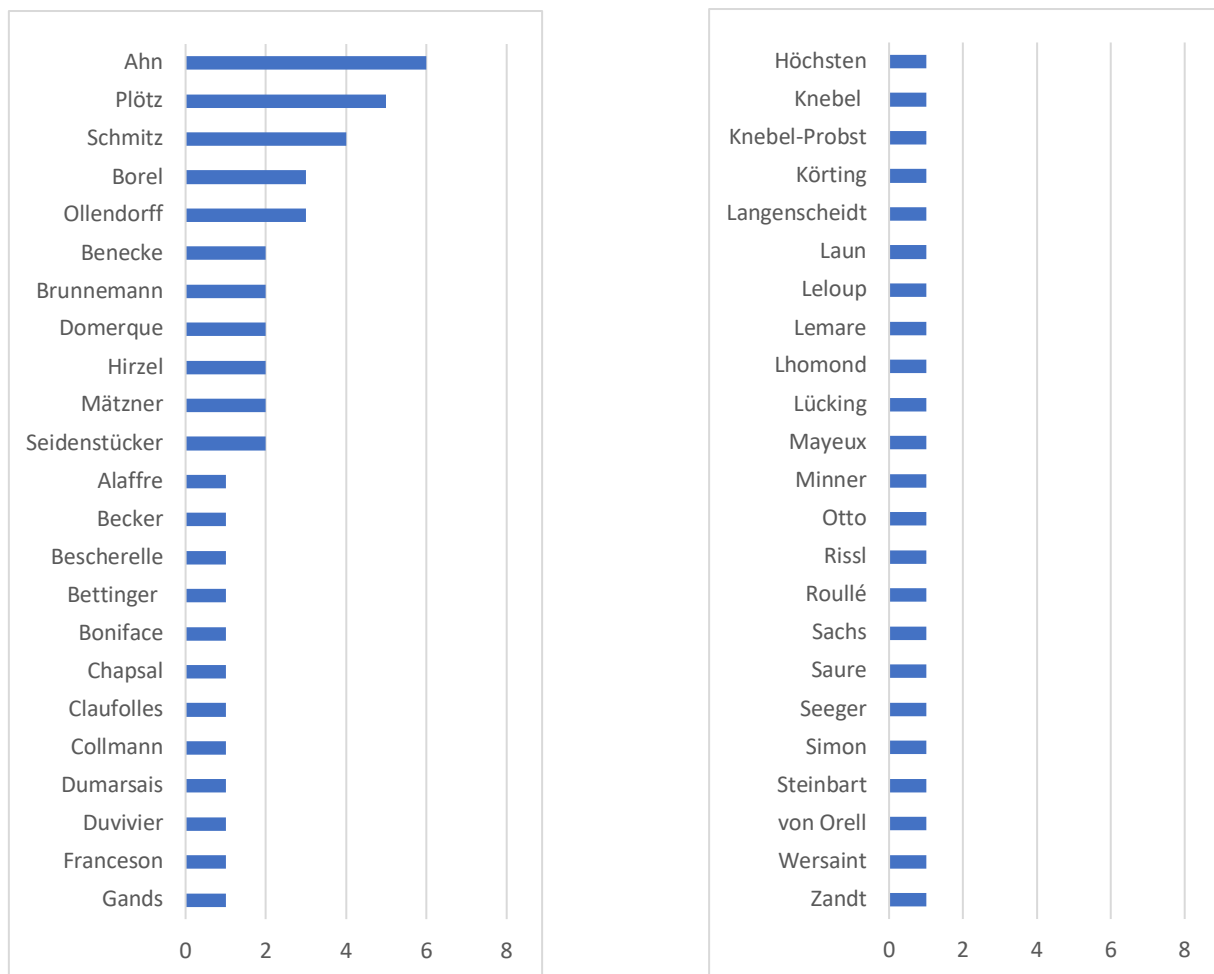
#### 7.2.4.2.1 Personalisierte Äußerungen

26 Autoren äußern sich in 28 Vorworten in positiver und zustimmender Hinsicht zu methodischen Konzepten von Personen aus dem nationalen und internationalen Methodendiskurskollektiv. Dabei handelt es sich überwiegend um Empfehlungen der Autoren des Korpus zu methodisch als wertvoll beurteilten Schulbüchern und weiterer Veröffentlichungen jeweils namentlich genannter Kollegen.

Insgesamt werden von den 26 Autoren in 35 codierten Segmenten 68 personengebundene Empfehlungen abgegeben, wobei es hier zu Mehrfachnennungen von

<sup>1</sup> Eine zu Kapitel 7.2.4.1 analoge Unterteilung in ‚intrinsisch motivierte Äußerungen‘ und ‚extrinsisch motivierte Äußerungen‘ erwies sich nicht als produktiv, da fremdbezogene Äußerungen positiver Art stets intrinsisch motiviert sind und eine binäre Unterteilung auf intrinsischer und extrinsischer Grundlage unter diskursgenerierender Perspektive somit obsolet erscheint.

Ahn, Plötz und Schmitz in Form positiv ausgerichteter Fremdwerbung kommt. Die 68 Nennungen beziehen sich auf 46 unterschiedliche Personen, worunter es sich in 19 Fällen um Autoren aus dem Korpus handelt, deren Werke direkt beworben werden. 27 genannte Personen, bei denen es sich überwiegend um französischsprachige Schulbuchautoren handelt, treten nicht im Korpus auf (vgl. Abbildungen 32a und 32b)<sup>1</sup>.



Abbildungen 32a (links) und 32b (rechts): Personalisierte Äußerungen positiver fremdbezogener Kritik – Anzahl konkret genannter Namen.

Die Vorworte von fünf Autoren enthalten zudem positiv-kritische Äußerungen dieser Kategorie zu mehr als zwei namentlich-personalisiert beworbenen Kollegen. Baumgartner (vgl. 1882) bewirbt dabei die Werke von 10 unterschiedlichen Schulbuchautoren und de Vogtberg (vgl. 1830) empfiehlt insgesamt acht weitere, überwiegend französischsprachige Verfasser von Schulbüchern. In den Vorworten von Knebel/Höchsten (vgl. 1834) sowie von

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

Körting (vgl. 1872) finden sich positive Verweise auf jeweils sieben Personen des Autorenkollektivs, und Völcker (vgl. 1877a) bewirbt die Werke von insgesamt vier Kollegen.

Von den 35 codierten Segmenten positiv-fremdbezogener und personalisierter Äußerungen entfallen 29 Textstellen auf den Subcode ‚diffuse Methoden‘. Hierbei wird stets eine namentliche Nennung eines oder mehrerer beworbener Autoren aus dem Diskursfeld ersichtlich; die Verweise auf entsprechende methodische Ausführungen dieser beworbenen Autoren bleiben jedoch allgemein gehalten. In sechs Fällen ist eine Zuordnung von positiv-kritischen Verweisen zu explizit genannten Methoden in Form des Subcodes ‚konkrete Methoden‘ möglich. Diese Fälle umfassen ‚die Methode Langenscheidt‘ (vgl. Ebert 1871), ‚die Ollendorff’sche Methode‘ (vgl. Wersaint 1865a), ‚die Seidenstücker’sche Methode‘ (vgl. Seyerlen 1852) mit zwei Code-Segmenten, sowie ‚Ollendorff’s Methode‘ (vgl. Wersaint 1865b) und ‚*Ollendorff’s New Method*‘ (vgl. Gands 1846).

#### 7.2.4.2.2 Nicht personalisierte Äußerungen

Die Kategorie der positiv-fremdbezogenen und nicht personalisierten Äußerungen enthält mit einer Gesamtzahl von 16 Segmenten in 14 Vorworten im Bereich der positiven Kritik die geringste Anzahl codierter Textstellen. 14 Autoren greifen in dieser Kategorie auf Formulierungen zurück, die eine Zustimmung zu generalisierten methodischen Positionen aus dem Umfeld des Diskurskollektivs erkennen lassen. Alle 16 codierten Segmente entfallen dabei auf den Subcode ‚diffuse Methoden‘. Hierbei werden keine statistischen Häufungen in Vorworten einzelner Autoren erkennbar. Da im Zusammenhang mit fremdbezogen-generalisierten Äußerungen keine Verwendung spezifischer Methodenbezeichnungen in den Vorworten nachweisbar ist, enthält der Subcode ‚konkrete Methode‘ als einziger kritikbezogener Code keine Segmente.

### 7.2.5 Negative Methodenkritik

In insgesamt 177 codierten Segmenten von 76 Vorworten lassen sich sprachliche Nachweise negativ formulierter Kritik von 65 Autor\*innen nachweisen. Die diesem Code zugrunde liegende Bedeutung von ‚Kritik‘ entspricht grundlegend der in Kapitel 7.2.4 dargestellten Definition des Dudens einer „prüfende[n] Beurteilung und deren Äußerung in entsprechenden Worten“ (Dudenredaktion o.J.b). Analog zu positiver Methodenkritik werden die hier vorliegenden prüfenden Beurteilungen negativer Art als Formen von ‚Dissens‘ aufgefasst, die sich sprachlich in einer Bandbreite semantisch vielfältiger Formen von Missbilligung, Beanstandung, Ablehnung, Abgrenzung, oder auch durch Ein- und Widerspruch zu Aspekten von Unterrichtsmethodik manifestieren. Ebenfalls analog zu positiver Methodenkritik sind alle codierten sprachlichen Formulierungen dieser Kategorie sprachlich explizit gehalten und richten sich in stilistisch und typologisch unterschiedlicher Form gegen Individuen, Gruppen oder diskursive Strömungen innerhalb des Methodendiskurses. Grafische Darstellungen zu negativer Methodenkritik, bei denen es sich um Visualisierungen von Code-Beziehungen aus MAXQDA handelt, sind im Folgenden in der Farbe Gelb dargestellt. Diese Darstellungsweise entspricht der von mir gewählten Farbcodierung während des Codierungsprozesses in MAXQDA. Mittels induktiver Kategorienentwicklung unterteile ich alle Kategorien negativer Methodenkritik aus den 121 analysierten Vorworten in drei Ebenen von Subcodes, deren hierarchisches Verhältnis wie folgt visualisierbar ist (vgl. Abbildung 33).

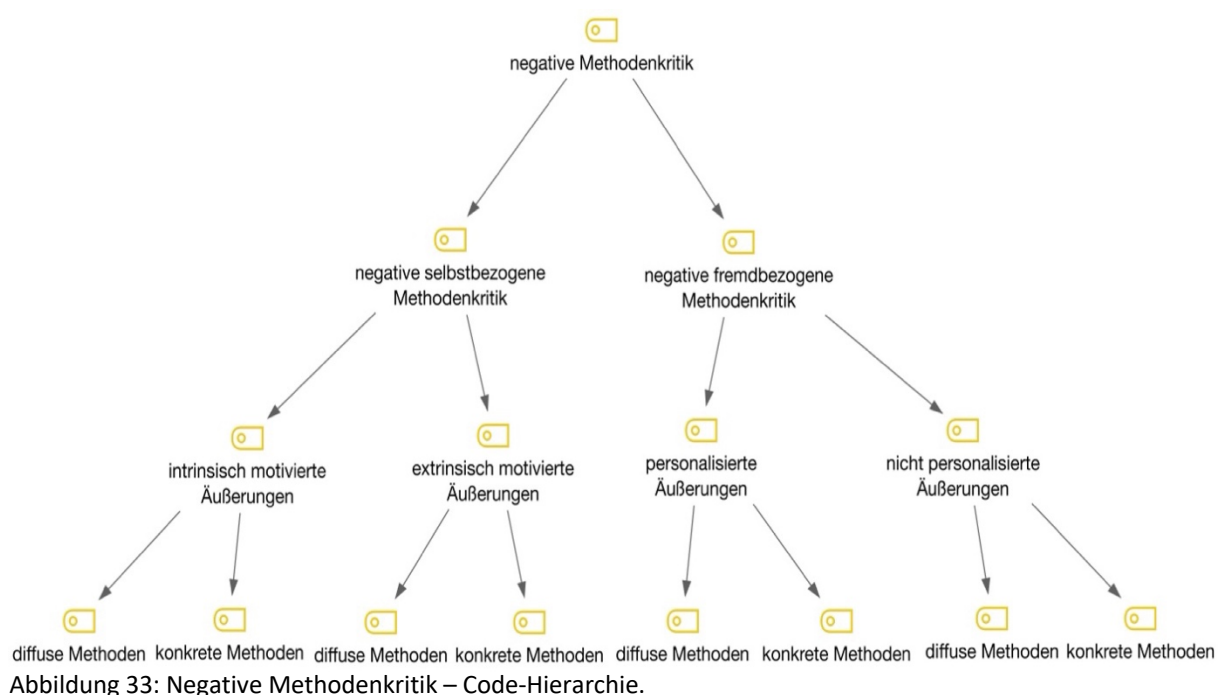
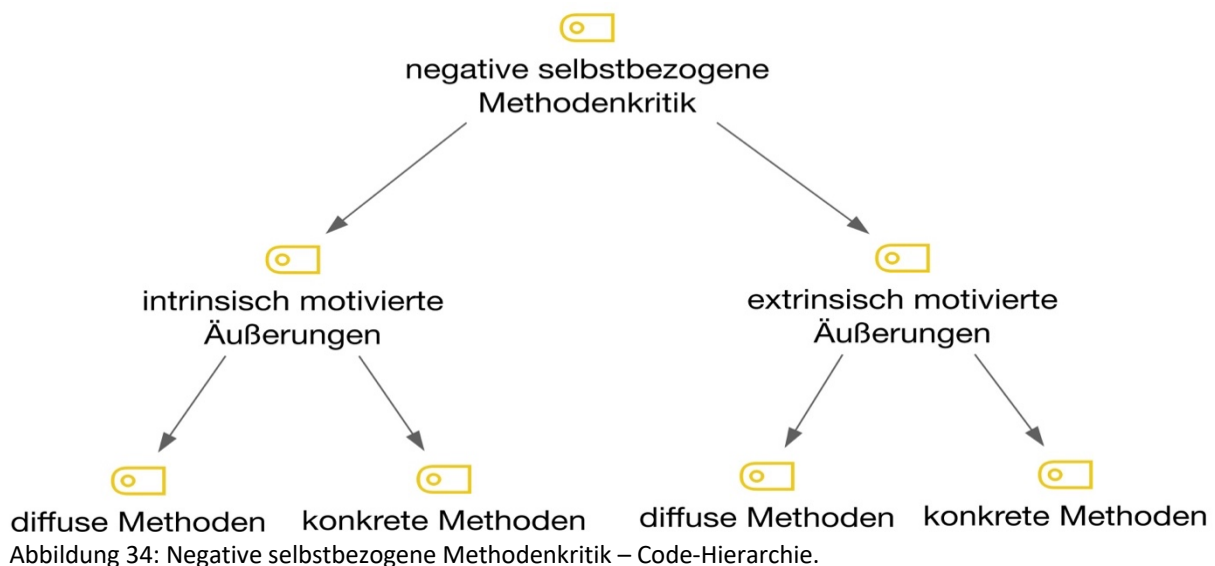


Abbildung 33: Negative Methodenkritik – Code-Hierarchie.

### 7.2.5.1 Negative selbstbezogene Methodenkritik

Negative selbstbezogene Methodenkritik, die sich, entsprechend ihrem positiven Gegenstück, auf der ersten Unterebene von negativer Kritik befindet, ist wiederum auf zweiter Unterebene in die Code-Bezeichnungen ‚intrinsisch motivierte Äußerungen‘ und ‚extrinsisch motivierte Äußerungen‘ unterteilbar. Auf dritter und unterster Ebene erfolgt eine ebenfalls binäre Unterteilung in die Codes ‚diffuse Methoden‘ und ‚konkrete Methoden‘, wobei es sich in diesen Fällen um die terminologisch facettenreichste Ebene dieser Dimension der Diskursführung handelt, die sich detailliert der Ausdifferenzierung methodenbezogener Nomenklatur widmet (vgl. Abbildung 34). Negative selbstbezogene Methodenkritik wird insgesamt 21-mal in den Vorworten geäußert.



#### 7.2.5.1.1 Intrinsisch motivierte Äußerungen

Negativ formulierte und zugleich intrinsisch motivierte Äußerungen gleichen einer Form von problembeanstandender Selbstkritik, die sich oftmals auf bereits in der Vergangenheit veröffentlichte Äußerungen oder Veröffentlichungen der jeweiligen Autoren bezieht. Diesem Code zugehörige Textstellen in den Vorworten entsprechen häufig einer Form der Revision von methodenbezogenen Positionen eines Autors im Sinne eines hermeneutischen und selbstinduzierten Erkenntniszuwachses. Als Motivationsursprung dieser Äußerungen ist stets der Autor selbst erkennbar; eine Fremdsteuerung der Methodenäußerung wird sprachlich nicht ersichtlich.

Innerhalb des Korpus liegen intrinsisch motivierte Äußerungen von negativer Kritik in neun Fällen vor. Davon entfallen acht Äußerungen in acht Vorworten von ebenfalls acht Autoren auf den Subcode ‚diffuse Methoden‘. In lediglich einem einzelnen Fund findet sich eine sprachliche Markierung konkret negativ ausgerichteter Selbstkritik, die in einem erweiterten Zusammenhang mit der ‚calculierenden Methode‘<sup>1</sup> steht (vgl. Albrecht 1853) und dem Subcode ‚konkrete Methoden‘ zugeordnet ist. Grundsätzlich ist die Kategorie zu negativ formulierten und intrinsisch motivierten Äußerungen unter allen kritikbezogenen Codes – sowohl negativ wie auch positiv formulierter Art – am wenigsten häufig innerhalb der Vorworte realisiert.

#### 7.2.5.1.2 Extrinsisch motivierte Äußerungen

Negativ formulierte und zugleich extrinsisch motivierte Äußerungen von Schulbuchautoren entsprechen – in analoger Form zu den soeben dargestellten intrinsisch motivierten negativen Äußerungen – ähnlichen qualitativen Umständen der Selbstkritik. Auch hier werden überwiegend Zweifel an bisherigen Äußerungen dargestellt und revidierte Methodenkonzeptionen propagiert. Der inhaltliche Ursprung dieser Art von kritischen Äußerungen liegt jedoch – analog zu ihrer positiven Entsprechung (vgl. Kapitel 7.2.4.1.2) – nicht im Autor selbst, sondern wird lediglich durch ihn kommuniziert. Stellenweise handelt es sich dabei auch um Formen der Antizipation von zu erwartender Kritik aus dem Kollektiv der übrigen Schulbuchautor\*innen, die in vorausgreifender Form prophylaktisch behandelt wird. Insgesamt finden sich 12 Belege dieser Form von negativer Kritik in 10 Vorworten von neun Autoren. Unter diesen 12 Funden beziehen sich – in ähnlicher proportionaler Verteilung zu den Fällen intrinsisch motivierter negativer Kritik – 11 Code-Segmente auf den Subcode ‚diffuse Methoden‘. Eine einzelne Äußerung ist durch Formulierungen des Autors eindeutig ‚Seidenstücker’s Methode‘<sup>2</sup> (vgl. Gleim 1859) zuzuordnen und fällt damit in den Subcode ‚konkrete Methoden‘. Die Darstellung der Kritik erfolgt stets in Form unpersönlich gehaltener Formulierungen. Auf namentliche Verweise zum Ursprung der negativ gehaltenen kritischen Inhalte verzichten die Autoren stets.

---

<sup>1</sup> Im Codierungs-Prozess wurden alle Formen konkret genannter Methoden als Nominativ mit einem bestimmten Artikel in MAXQDA fixiert, sofern keine potenziell diskursprägenden Einwände dagegensprachen.

<sup>2</sup> Genitiv-Bezeichnungen dieser Art stellen möglicherweise eine sprachlich-diskursiv relevante Verstärkung der persönlichen Zuschreibung dar, weswegen sie in ihrer Ursprungsform belassen werden und im Nominativ mit bestimmtem Artikel erscheinen.



### 7.2.5.2 Negative fremdbezogene Methodenkritik

Der Code ‚negative fremdbezogene Methodenkritik‘, der sich parallel zu seinem komplementären Pendant ‚negative selbstbezogene Methodenkritik‘ auf der ersten Unterebene von negativer Kritik befindet, ist auf zweiter Unterebene in die Code-Bezeichnungen ‚personalisierte Äußerungen‘ und ‚nicht personalisierte Äußerungen‘ unterteilbar. Das hierarchische Prinzip entspricht damit den Code-Relationen der in Kapitel 7.2.4.2 dargestellten positiven fremdbezogenen Methodenkritik. Auf dieser Grundlage manifestiert sich negative fremdbezogene Methodenkritik auch in diesem Code stets als persönliche Meinungsäußerung der Autor\*innen, da der diskursive Charakter zugehöriger Code-Segmente eine rein zielbezogene und nicht motivationale Ausrichtung erkennen lässt, die sich in den binär angelegten Unterkategorien ‚personalisiert‘ und ‚nicht personalisiert‘ äußert. Auch im Fall der positiven fremdbezogenen Methodenkritik erfolgt auf dritter und unterster Ebene eine binäre Unterteilung in die Codes ‚diffuse Methoden‘ und ‚konkrete Methoden‘, die wiederum der Ausdifferenzierung von relevanter Methodenterminologie dienen (vgl. Abbildung 35). Negative fremdbezogene Methodenkritik wird insgesamt 156-mal in den Vorworten geäußert.

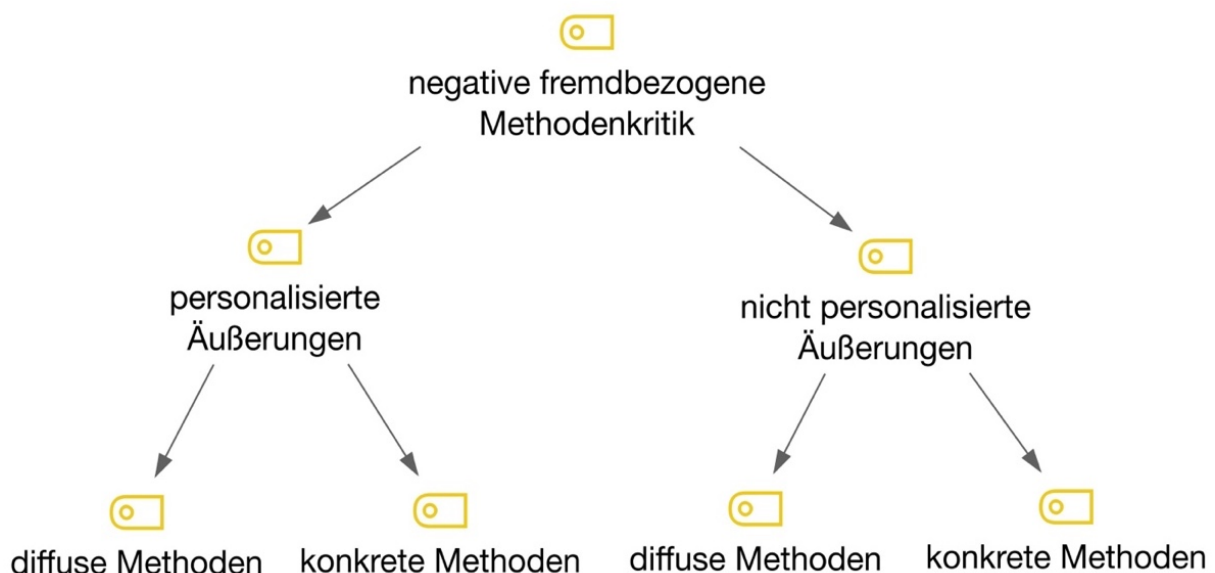


Abbildung 35: Negative fremdbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.

### 7.2.5.2.1 Personalisierte Äußerungen

In 15 Vorworten finden sich insgesamt 19 codierte Segmente, die personalisierten Äußerungen negativer Kritik zugeordnet werden können. Eine Häufung von Code-Segmenten dieser Art tritt in geringfügigem Umfang bei Ebert (vgl. 1871) in Form von 3 Sätzen sowie Georg (vgl. 1880) und Seyerlen (vgl. 1852) mit jeweils zwei Sätzen auf. Code-Segmente dieser Kategorie beziehen sich auf Personen innerhalb des Methodendiskurses, die – mit Ausnahme einer implizit erfolgenden, jedoch gleichsam eindeutig zuzuordnenden Erwähnung (vgl. de Vogtberg 1830) und einer offensiv evasiv gehaltenen Vermeidung der Namensnennung (vgl. Kästner 1831) – konkreten Schulbuchautoren zugeordnet werden können. Am häufigsten richten sich Codes mit negativer Kritik dieser Kategorie gegen Ahn (vgl. Georg 1880; Gutbier 1863; Seyerlen 1852; Wiget 1853), gegen Mozin (vgl. Hirzel, von Orell 1833; Lang 1807) und gegen Ploetz (vgl. Ebert 1871; Völcker 1877a) (vgl. Abbildung 36).

Kritik von	Kritik an
Georg (1880)	Ahn
Gutbier (1863)	Ahn
Seyerlen (1852)	Ahn
Seyerlen (1852)	Ahn
Wiget (1853)	Ahn
Villatte (1865)	Borel
Fries (1836)	Coursier
de Vogtberg (1830)	Duvivier
Bettinger (1840)	Jacotot
Baumgartner (1882)	Keller
Ebert (1871)	Langenscheidt
Machat; Legat (1868)	Meidinger
Hirzel; von Orell (1833)	Mozin
Lang (1807)	Mozin
Kästner (1831)	Kritik personalisiert, aber Name explizit vermieden
Ebert (1871)	Ollendorff
Ebert (1871)	Ploetz
Völcker (1877 1)	Ploetz
Georg (1880)	Seidenstücker und Schifflin

Abbildung 36: Personalisierte Äußerungen negativer fremdbezogener Kritik.

Die 19 vergebenen Code-Segmente referieren zu fast gleichem Anteil auf jeweils 10 diffuse und neun konkret benannte Methoden. Die Nomenklatur der Methodenbezeichnungen des zugehörigen Subcodes ‚konkrete Methoden‘ fällt innerhalb der

syntaktischen Anschlüsse heterogen aus, basiert jedoch stets im Kern auf dem Namen eines Schulbuchautors. In der folgenden vierfachen Varianz – ‚Ahn’sche Methode‘ (vgl. Wiget 1853), ‚Ahn’scher Lehrgang‘ (vgl. Seyerlen 1852), ‚Ahn’schen Lehrbüchern‘ (vgl. Gutbier 1863) und ‚die sogenannte Ahn’sche Methode‘ (vgl. Georg 1880) – wird dabei konkreter Bezug auf Franz Ahn und seine Werke genommen. Codierte Segmente mit Bezug zu den folgenden Autoren treten in einfacher Anzahl auf: die ‚Seidenstücker-Schiffelin’sche Methode‘ (vgl. Georg 1880), ‚die Jacotot’sche‘ Methode (vgl. Bettinger 1840), ‚die sogenannte Ollendorff’sche Methode‘ (vgl. Ebert 1871) und die ‚Methode Langenscheidt‘ (vgl. ebd.).

#### 7.2.5.2.2 Nicht personalisierte Äußerungen

Im Bereich der negativen Kritik treten nicht personalisierte Äußerungen mit einer Gesamtzahl von 137 codierten Segmenten am häufigsten auf. Diese Segmente erscheinen in 64 Texten des Korpus, was einem Anteil von mehr als 50 % aller Vorworte entspricht.

56 Autor\*innen verwenden Äußerungen dieses Typs, um unterschiedlich stark ausgeprägte Formen von Ablehnung unterrichtsmethodischer Konzeptionen, inhaltlichen Aufbaus oder formaler Aspekte der Schulbücher ihrer Kolleg\*innen in nicht personalisierter Form zum Ausdruck zu bringen. Darunter treten besonders Schmitz mit 12, Ebert mit neun und Ploetz mit acht negativen Äußerungen von nicht personalisierter Kritik in Erscheinung (vgl. Ebert 1871; Ploetz 1853, 1871, 1872, 1877, 1882; Schmitz 1867) (vgl. Abbildungen 37a und 37b)<sup>1</sup>. Im Vergleich der drei genannten Autoren wird ersichtlich, dass Ploetz in mehr als jedem zweiten seiner Vorworte des Korpus auf diskursrelevante Äußerungen dieser Art zurückgreift und sich diese Äußerungen bei ihm in breiter Streuung wiederfinden, wohingegen sich diese Formen der negativen Kritik bei Ebert und Schmitz in jeweils einer Einzelveröffentlichung verdichten.

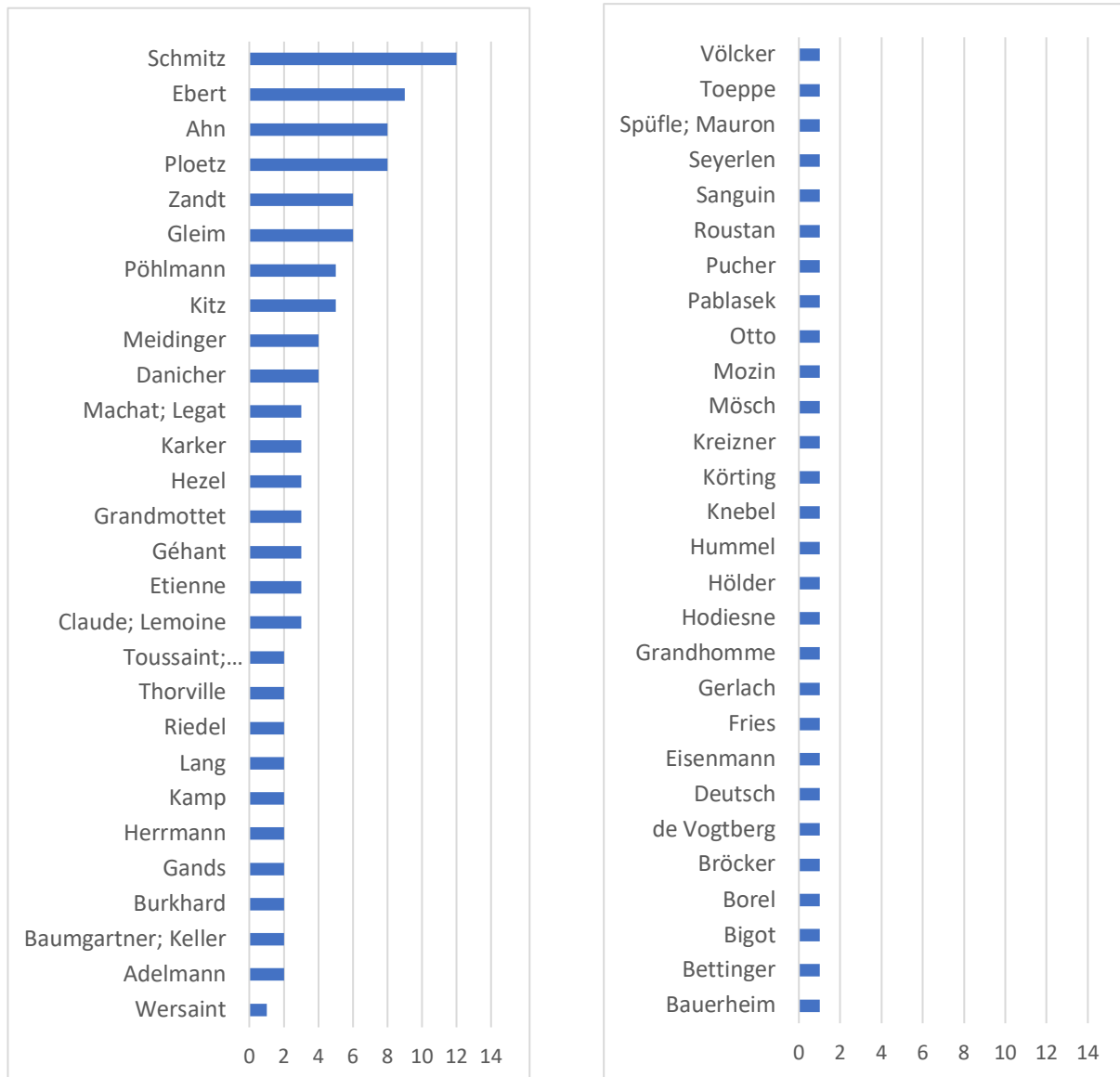
Auch im Fall der nicht personalisierten negativen Kritik liegt mit 129 Codes ein deutlicher Schwerpunkt der Segmente auf diffusen und allgemein gehaltenen Methodenbezügen. Lediglich acht codierte Passagen entfallen auf konkret ersichtliche Methoden, worunter sich fünf Varianten und Formulierungen aus dem semantischen Feld der ornithologischen Nomenklatur<sup>2</sup> befinden (vgl. Abbildung 38). Drei weitere konkrete Nachweise negativer Kritik

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um ironisch-sarkastische Markierungen zu Ähnlichkeiten des Unterrichts mit der Papageiendressur (vgl. Ebert 1871) oder staarenähnlichem Verhalten (vgl. Ebert 1871; Pöhlmann 1817). Diese

nicht personalisierter Art finden sich zudem in den Formulierungen ‚lateinische Grammatikmethode‘ (vgl. Hezel 1800), ‚die sogenannte natürliche Methode‘ (vgl. Claude, Lemoine 1830) und ‚auf synthetischem Wege‘ (vgl. Ahn 1840).



Abbildungen 37a (links) und 37b (rechts): Nicht personalisierte Äußerungen negativer fremdbezogener Kritik.

Bezeichnung konkrete Methode	Code-Segmente
die Papageimethode	5
der synthetische Weg	1
die lateinische Grammatikmethode	1
die sogenannte natürliche Methode	1

Abbildung 38: Bezeichnungen konkreter Methoden mit Anzahl Code-Segmente.

Formulierungen finden sich in Form einer Doppelcodierung im Bereich der ‚Argumentationsweise und Stilistik‘ in Kapitel 7.2.6 wieder.

### 7.2.6 Argumentationsweise und Stilistik

Der mikroanalytische Code ‚Argumentationsweise und Stilistik‘ verlässt die rein inhaltliche Erfassungsebene des Methodendiskurses und enthält sprachliche Äußerungen der Autor\*innen auf Wort-, Satz- und Textebene, die sich in rhetorischer Funktion auf die Qualität der Diskursführung beziehen (vgl. Kapitel 4.4.1). Die Darstellung dieser rhetorischen Ebenen erfolgt auf Basis von Landwehrs Kategorien sachlogischer und affektischer Argumentationsmuster, die eine funktionale Einteilung aller sprachlicher Äußerungen innerhalb dieses mikroanalytischen Codes ermöglichen:

Die rhetorische Argumentation umfasst dabei zwei Komponenten: einerseits die sachlogische Argumentation, die aber möglicherweise nicht ausreicht, um das angestrebte Ziel zu erreichen, weshalb sie andererseits von der affektischen Gefühlsstimulation flankiert wird. Die Argumentation kann dabei zwei Ziele verfolgen. Entweder sollen auf einer rationalen Ebene strittige Sachverhalte mit sachlogischen Überzeugungsmitteln in Rede und Gegenrede aufgelöst werden, oder der Opponent soll in der Argumentation auf pragmatischer Ebene bloß gestellt, besiegt oder entlarvt werden, meist aus sozialen oder politischen Motiven. Dies geschieht mittels solch bekannter Argumentationsmuster wie Verharmlosung, Übertreibung, Leugnung, Schwarz-Weiß-Malerei oder Diffamierung (Landwehr 2008: 119).

Beide hier dargestellten Ebenen dienen der Unterstützung der Diskursposition der jeweiligen Autor\*innen und erweitern damit den argumentativen „Handlungscharakter von Texten“ (ebd.: 117). In diskursanalytischer Hinsicht kann dabei insbesondere die direkte textliche Umgebung dieser mikroanalytischen Codes von besonderer Bedeutung sein, da die in den Kapiteln 7.2.4 und 7.2.5 dargestellten kritischen Äußerungen positiver wie negativer Art oftmals in direktem Zusammenhang mit diesen argumentativen und stilistischen Code-Segmenten auftreten und somit die Qualität von diskursiven Äußerungen prägen. Die qualitative Beurteilung des Sprachmaterials und die sich daraus ergebende Zuordnung zu sachlogischen oder affektischen Subcodes erfolgte mittels quellenkritisch-hermeneutischer Reflexion unter Berücksichtigung des jeweiligen sprachlichen Kontextes (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Die beiden Subcodes ‚sachlogische Argumentationsmuster‘ und ‚affektische Argumentationsmuster‘ dienen dabei einer Klassifizierung der sprachlichen Qualität von Autorenäußerungen, deren jeweilige Intention jedoch in vielen Fällen ambivalent bleibt und nicht immer in binärer Form codiert werden kann. Die Erfassung dieser Vielschichtigkeit in Form von Mehrfachcodierungen argumentativ ausgerichteter Äußerungen in verschiedenen Kategorien ist daher ein zentraler Bestandteil der Diskurserfassung.

### 7.2.6.1 Sachlogische Argumentationsmuster

Sprachmaterial aus dem rhetorischen Spektrum tendenziell rational geäußelter Wörter, Sätze und Textpassagen wird in Form des weit gefassten Obercodes ‚sachlogische Argumentationsmuster‘ codiert. Diesem Obercode, der selbst 44 argumentative Äußerungen nicht eindeutig differenzierbarer sachlogischer Ausrichtung enthält, lassen sich insgesamt fünf thematisch distinktive Subcodes mit deklarativer Ausrichtung zuordnen. Dabei handelt es sich um die Subcodes ‚Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs‘, ‚Referenzen auf Verkaufspreis‘, ‚Referenzen auf geschichtliche Umstände‘, ‚Referenzen auf Literatur‘ und ‚Referenzen auf Institution‘. Diese Referenzen treten in argumentativen Kontexten auf, in denen sie überwiegend zur rationalen Veranschaulichung einer Position im diskursiven Kontinuum und mit dem Zweck der vernunftbasierten Überzeugung potenzieller Leser\*innen eingesetzt werden. Die Beurteilung der codierten Segmente als ‚sachlogisch‘ erfolgt in Fällen semantischer Ambiguität durch Empfehlungen des Dudens zum Gebrauch des jeweiligen Sprachmaterials. Trotz des oftmaligen Vorhandenseins qualitativer Mehrfachkennzeichnungen der entsprechenden Segmente durch die Autor\*innen bleiben wenige Fälle argumentativer Äußerungen in qualitativer Hinsicht zweideutig. In diesen Fällen erfolgten Mehrfachcodierungen, die der sprachlichen Ambivalenz rhetorisch aufgeladener Textstellen Rechnung tragen, zumal sachlogische Argumentationsmuster oftmals auch in überlagerter Form mit affektiv ausgerichteten Elementen auftreten. Ein Beispiel dieses Phänomens findet sich in der parallelen Codierung einer Textpassage von Claude/Lemoine (vgl. 1830), die sowohl den Code ‚Referenz auf Literatur‘ wie auch ‚persönliche Erfahrung‘ enthält:

Die zahlreichen Beispiele, welche hier und überall im Werke, zur Begründung und Erklärung der Regeln, **theils aus guten Schriftstellern gezogen**, theils darnach gebildet sind, geben eine gewiß reichhaltige Phraseologie, die zu Lese- und Gedächtniß-Uebungen **mit gutem Erfolge** gebraucht werden kann (Claude, Lemoine 1830: VI)<sup>1</sup>.

Insgesamt beläuft sich die Erfassung aller sachlogischer Code-Segmente auf 409 Textstellen, die sich auf einzelne Wörter, ganze Sätze und auch längere Textpassagen beziehen. Der Subcode ‚Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs‘ enthält 219 Verweise auf Schulbuchautor\*innen und Lehrkräfte, die in einem argumentativen Kontext implizit und explizit erwähnt werden. Code-Segmente dieser Art treten in 83 Vorworten von 66

---

<sup>1</sup> Hervorhebung durch den Verfasser der vorliegenden Untersuchung.

Autor\*innen auf. 23 Autoren lassen keine Verwendung dieses Codes erkennen. Die Erfassung dieser Segmente ist nicht an die qualitative Verwendungsart der Verweise im jeweiligen Kontext gebunden, da sie das argumentative ‚Vorkommen‘ und nicht die argumentative ‚Intention‘ fokussiert, zumal die Ebene der jeweiligen argumentativen Verwendungsweise durch die korrelative Nähe der jeweiligen Codes im Umfeld positiver oder negativer Äußerungen von Kritik codiert ist (vgl. Kapitel 7.2.1, 7.2.4.2.1 und 7.2.5.2.1).

Argumentativ-sachlogische Verweise auf als erschwinglich dargestellte Preise einzelner Schulbücher werden als Subcode ‚Referenzen auf Verkaufspreis‘ codiert und finden sich in 18 codierten Segmenten aus 16 Vorworten von 16 Autoren. Formulierungen aus diesem argumentativen Bereich werden von den Autoren stets auf die eigenen Veröffentlichungen bezogen und bewerben die jeweiligen Schulbücher unter dem Aspekt der als preiswert dargestellten Anschaffungskosten.

In den sechs Vorworten der Autoren Grandmottet (vgl. 1803), Kamp (vgl. 1882), Karker (vgl. 1855), Lang (vgl. 1807), Pöhlmann (vgl. 1817) und Schmitz (vgl. 1867) wird auf sachlogischer Ebene auf zeitgenössische geschichtliche Ereignisse referiert. Der daraus abgeleitete Subcode ‚Referenzen auf geschichtliche Umstände‘ bezieht sich im Vorwort von Grandmottet auf die Vertreibung der Hugenotten aus Frankreich unter Ludwig XIV sowie auf den Siebenjährigen Krieg von 1756 bis 1763. Als geschichtliches Thema in den Vorworten von Pöhlmann und Lang werden die schulsprachenpolitischen Konsequenzen der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege reflektiert. Auch Karker widmet sich aus der Retrospektive diesem Zeitraum. In Kamps Vorwort erscheint ein sachlogisch motivierter Verweis auf das zeitliche Umfeld nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/1871, wohingegen sich bei Schmitz der einzige Hinweis auf das zeitliche Umfeld der Revolution von 1848 findet.

42 Vorworte enthalten in Form von 74 codierten Segmenten im Subcode ‚Referenzen auf Literatur‘ Erwähnungen von literarischen Werken der drei literarischen Gattungen ‚Lyrik‘, ‚Dramatik‘ und ‚Prosa‘. Überwiegend handelt es sich dabei um argumentativ verwendete Empfehlungen der Autor\*innen zur Durchnahme von Literatur im Schulunterricht. Diese Empfehlungen beziehen sich in den meisten Fällen auf die diskursive Aushandlung eines literarischen Kanons, der in quantitativer Hinsicht insbesondere bei Ahn (vgl. 1832, 1852, 1855), Gedike (vgl. 1809, 1818), Schmitz (vgl. 1867), Karker (vgl. 1855) und Fries (vgl. 1838) als Grundlage methodenbezogener Ausführungen dient (vgl. Abbildung 39).

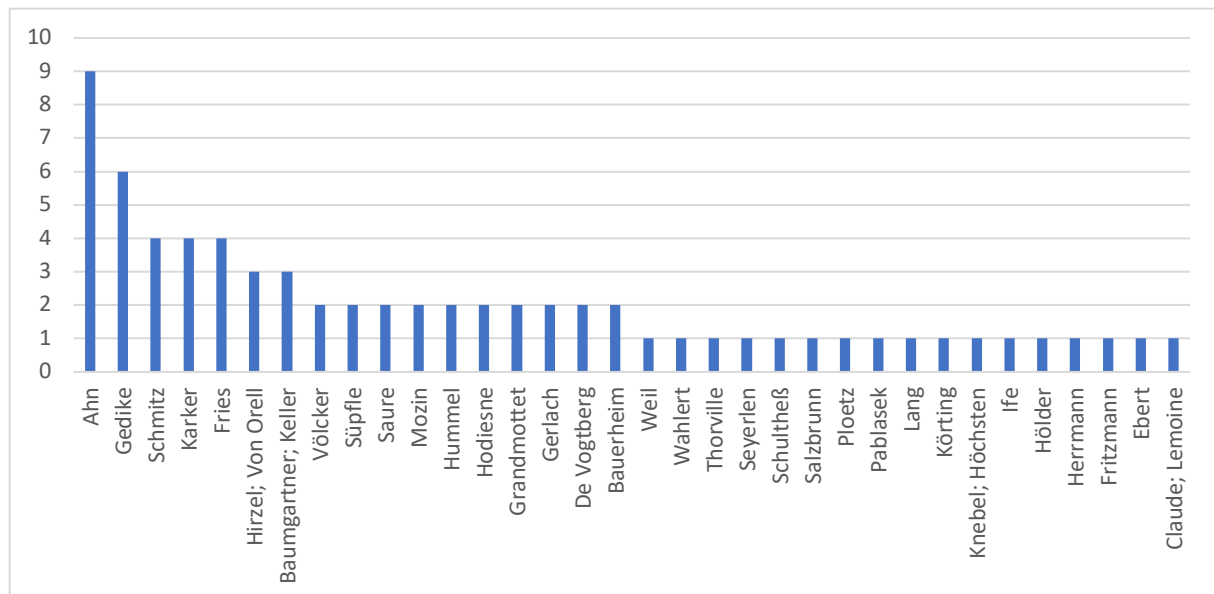


Abbildung 39: Sachlogisches Argumentationsmuster ‚Referenzen auf Literatur‘.

30 Autoren verwenden in ihrer Argumentation insgesamt 48 sachlogisch vorgebrachte Verweise auf verschiedene Formen institutionalisierter Autoritäten, deren Fundstellen sich auf 31 Vorworte verteilen. Die Erfassung dieser Verweise erfolgt im Subcode ‚Referenzen auf Institutionen‘. Dabei kann es sich in einem engeren Sinn um staatliche und kirchliche Institutionen (vgl. Karker 1855; Seyerlen 1852), aber auch in einem weiteren Sinn um frühe pädagogische Fachzeitschriften (vgl. Bettinger 1840), Prüfungsordnungen (vgl. Danicher 1867) sowie um abstrakte Autoritäten wie das *Dictionnaire de l'Académie française* (vgl. Pablasek 1839) oder wissenschaftliche Disziplinen wie die im Entstehen begriffene Sprachwissenschaft (vgl. Kitz 1852; Schmitz 1867) handeln.

#### 7.2.6.2 Affektische Argumentationsmuster

Alle Formen von Argumentation und Stilistik, die auf pragmatisch ausgerichteter Sprachverwendung beruhen und auf Gefühlsstimulationen unterschiedlicher Intensität abzielen, fallen in den Bereich der affektischen Argumentationsmuster (vgl. Landwehr 2008: 119). Diese sprachlichen Elemente äußern sich oftmals in formaler Hinsicht als affektgenerierende rhetorische Stilmittel. Dabei sind zwei grundlegende Zielsetzungen festzuhalten: Zum einen verfolgen Code-Segmente dieser Kategorie das funktionale Ziel der Generierung einer positiven Grundeinstellung und Identifikation der Leserschaft mit den Diskurspositionen der jeweiligen Autor\*innen. Zum anderen können Elemente dieses Codes auf eine – oftmals subtil operierende – Entfremdung der Leserschaft von den diskursiven



Positionen konkurrierender Autor\*innen ausgerichtet sein. Affektbezogene Textcodierungen befinden sich in diesem Sinne zumeist in einem kritisch-argumentativen Umfeld zugehöriger Methodendarstellungen (vgl. Kapitel 7.2.4 und 7.2.5) und weisen eine argumentationsstützende Ausrichtung auf, die auf eine Stärkung der machtbezogenen Diskursposition der jeweiligen Autor\*innen oder auf eine Diffamierung von Diskurs-Opponenten (vgl. Landwehr 2008: 119) ausgelegt sind.

In 49 Fällen von insgesamt 454 affektischen Code-Segmenten wird eine grundsätzlich affektiv ausgerichtete Intention von Textstellen ersichtlich, deren Zuordnung zu ausdifferenzierten Unterkategorien in ihrem sprachlichen Kontext jedoch nicht eindeutig erfolgen kann, weswegen diese Code-Segmente dem Obercode ‚affektiv‘ zugeordnet bleiben.

405 der insgesamt 454 affektischen Code-Segmente lassen sich in sieben Subcodes unterteilen, in denen jeweils distinktive Funktionen von affektischer Argumentation ersichtlich werden. Bei den sieben Unterkategorien handelt es sich um Codes mit den Bezeichnungen ‚persönliche Erfahrungen‘, ‚Postulate von Bescheidenheit‘, ‚Metaphorik‘, ‚Hyperbolik‘, ‚rhetorische Fragen‘, ‚Ironie und Sarkasmus‘ und ‚Polemik und Vehemenz‘, die in folgender Verteilung die Vorworte des Korpus argumentativ prägen (vgl. Abbildung 40):

Subcodes ‚affektische Argumentationsweise‘	Anzahl Vorworte	Prozentanteil am Korpus
Persönliche Erfahrungen	57	47,11
Postulate von Bescheidenheit	62	51,24
Metaphorik	43	35,54
Hyperbolik	5	4,13
rhetorische Fragen	31	25,62
Ironie und Sarkasmus	14	11,57
Polemik und Vehemenz	22	18,18

Abbildung 40: Überblicksdarstellung zum Vorkommen der Subcodes von ‚affektischer Argumentationsweise‘.

Der Subcode ‚persönliche Erfahrungen‘ umfasst in 57 Vorworten von 49 Autor\*innen insgesamt 81 Code-Segmente, die eine Verwendung biografischer Hintergründe und unterrichtlicher Erfahrung der Autor\*innen zur Unterstützung argumentativer Positionen oder zur Generierung von Sympathie enthalten. Code-Segmente dieser Kategorie werden in diskursiver Hinsicht als nicht neutral formuliert klassifiziert. Der Kontext dieser Code-Segmente enthält häufig eine Affinität zu hyperbolischen oder ironischen Formulierungen sowie zu rhetorischen Fragen. Mit jeweils fünffachem Auftreten finden sich Code-Segmente

dieser Kategorie am häufigsten bei Mozin (vgl. 1810, 1813, 1852) und Gands (vgl. 1846, 1861) sowie in jeweils vierfacher Verwendung bei Grandmottet (vgl. 1803) und Claude/Lemoine (vgl. 1830) (vgl. Abbildungen 41a und 41b)<sup>1</sup>.

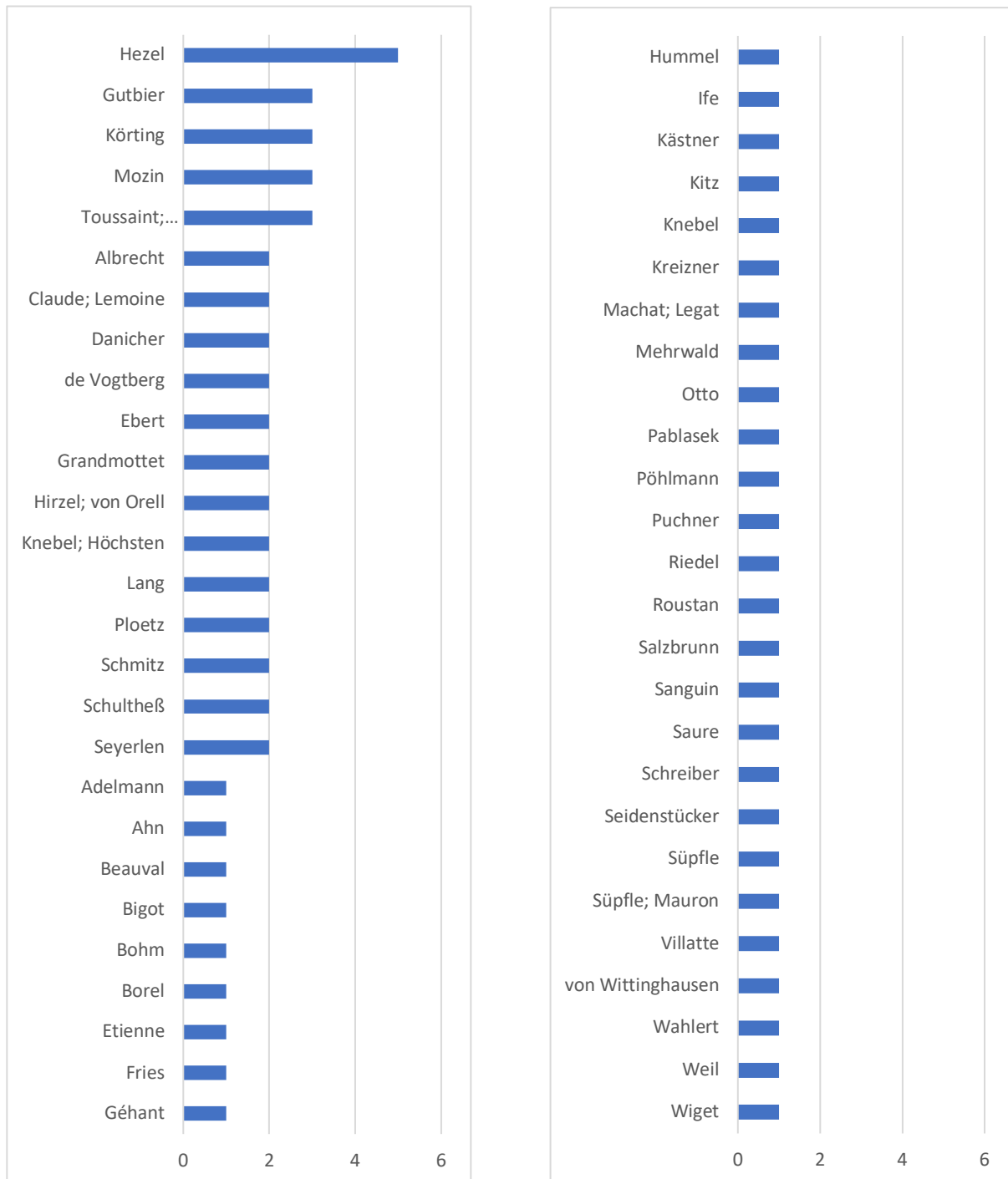


Abbildungen 41a (links) und 41b (rechts): Affektisches Argumentationsmuster ‚persönliche Erfahrungen‘.

Der Subcode ‚Postulate von Bescheidenheit‘ umfasst 79 Formulierungen von 54 Autoren in 62 Vorworten, die vorwiegend gegen Ende der jeweiligen Texte in Form von inhaltsrelativierenden Demutsäußerungen codiert wurden. Eine statistische Darstellung des

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

Auftretens der Code-Segmente lässt eine leichte Konzentration bei Hezel (vgl. 1800), Toussaint/Langenscheidt (vgl. Toussaint, Langenscheidt 1867), Mozin (vgl. 1813, 1822, 1852), Körting (vgl. 1872) und Gutbier (vgl. 1861, 1863) erkennen (vgl. Abbildungen 42a und 42b<sup>1</sup>).



Abbildungen 42a (links) und 42b (rechts): Affektisches Argumentationsmuster ‚Postulate von Bescheidenheit‘.

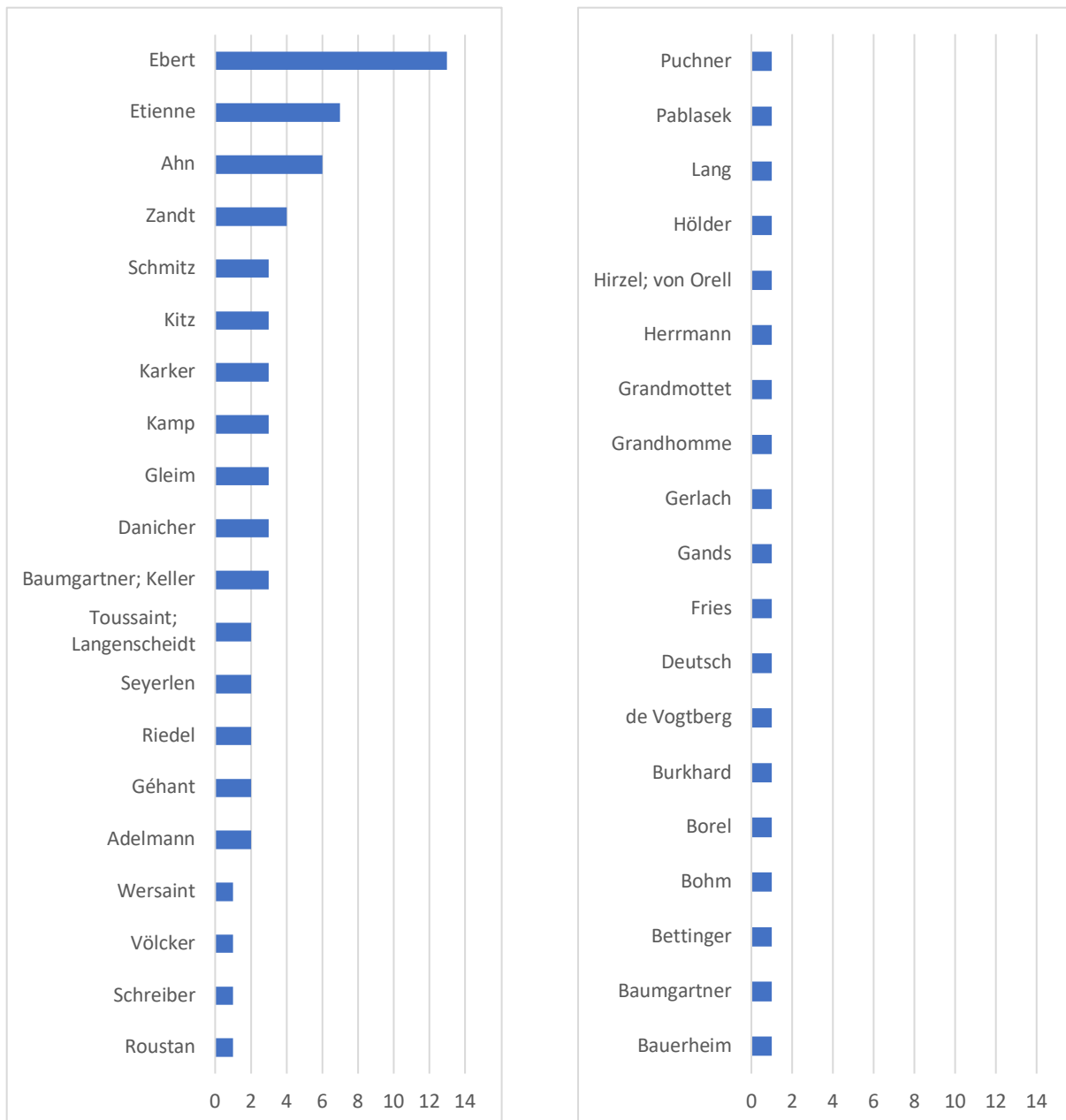
<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.

Die Voraussetzung für die Aufnahme entsprechender Textstellen in diesen Subcode basiert dabei auf der rein sprachmateriellen Existenz der jeweiligen autoreferentiellen Postulate der Autor\*innen und nicht auf dem Grad der Plausibilität der Äußerung in ihrem sprachlichen Umfeld. Es erfolgt keine zusätzliche Unterteilung der Code-Segmente in qualitative Gruppen, die die Glaubwürdigkeit der Äußerungen graduell beurteilen, da das kommunizierte Selbstbild der Autor\*innen für den Diskurs von Bedeutung ist – unabhängig von analytischen Beurteilungen nur scheinbar vorhandener Bescheidenheit oder Demut.

Als stilistisches Element bilden zudem Metaphern in Form des Subcodes ‚Metaphorik‘ ein zentrales Mittel der Verdeutlichung diskursiver Positionen der Autor\*innen. Im Prozess der Codierung wird von einem weiten Begriff von ‚Metaphorik‘ ausgegangen, der sich auf die Verwendung von semantischen Sprachbildern in übertragenen Vergleichen bezieht und dabei auf einer Erweiterung der primären semantischen Inhalte der jeweiligen sprachlichen Elemente basiert. Der entsprechende Subcode ‚Metaphorik‘ enthält 84 Segmente, die sich 43 Vorworten von 39 Autoren zuordnen lassen. Die relationale Verteilung der Code-Segmente in den Vorworten erscheint insofern relativ unausgeglichen, als insbesondere Ebert (vgl. 1871) mit 13 codierten Stellen, Etienne (vgl. 1851) mit sieben und Ahn (vgl. 1832, 1840, 1855) mit sechs metaphorischen Formulierungen eine Häufung dieses stilistischen Mittels aufweisen. Bei 28 Autoren finden sich hingegen lediglich ein bis zwei Textsegmente dieses Codes, während 49 Autoren des Korpus grundsätzlich nicht auf dieses Stilmittel zurückgreifen (vgl. Abbildungen 43a und 43b)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt die Darstellung des zugehörigen Datensets in geteilter Form.



Abbildungen 43a (links) und 43b (rechts): Affektives Stilmittel ‚Metaphorik‘.

Hyperbolische Äußerungen, die im Subcode ‚Hyperbolik‘ erfasst sind, erscheinen in argumentativer Hinsicht in Form von Übertreibungen vor allem durch zahlenbasierte Formulierungen auf eine persuasive Stärkung der Diskursposition ausgerichtet und finden sich stets im sprachlichen Umfeld positiver Kritik. Der Subcode ‚Hyperbolik‘ enthält sechs Segmente in fünf Vorworten (vgl. Adelmann 1871; Gands 1846, 1861; Lang 1807; Roustan 1852), womit es sich um die niedrigste Frequenz an codierten Textstellen im Bereich der affektischen Argumentation handelt.

Elemente aus dem Subcode ‚rhetorische Fragen‘ dienen zum einen der inhaltlichen Gliederung und Weiterentwicklung der behandelten Themen in den Vorworten und zum

anderen der Beeinflussung der Diskurspositionen der rezipierenden Leserschaft, indem rhetorische Fragen in Form eines scheinbar dialogischen Charakters eine pseudo-partizipative Wirkung auf das Publikum entfalten. Diese Formen rhetorisch ausgerichteter Zwiegespräche der Autoren mit sich selbst zielen auf die Generierung von Zweifeln an vermeintlich als unumstößlich wahrgenommenen Geltungsvorstellungen der Leserschaft ab, indem sie eine erzwungene Konfrontation der Rezipienten mit problematisierenden Gedankengängen der Autoren erzeugen, auf die in den meisten Fällen eine Beantwortung der jeweils eingangs gestellten Fragen durch die Verfasser der Vorworte erfolgt. Dieses Vorgehensmuster ist in einem hohen Grad leserlenkend und prägt in unterschiedlicher Intensität die argumentative Diskursführung von 28 Autoren in 99 Textstellen, die zur Sicherstellung von Eindeutigkeit teilweise mit ihrem sprachlichen Kontext in Form mehrerer Sätze codiert wurden. Die 99 Code-Segmente erscheinen in unausgeglichener Weise im Korpus verteilt und finden sich in teilweise konzentrierter Form in 31 Vorworten (vgl. Abbildung 44). Insbesondere Ploetz (vgl. 1853, 1872), Kitz (vgl. 1852) und Claude/Lemoine (vgl. 1830) greifen in der genannten Reihenfolge jeweils 17-mal, 14-mal und 10-mal auf dieses Mittel der Argumentation zurück, um eine – wenn auch nur scheinbare – Partizipation der Leserschaft an der Gedankenführung der Autoren zu implizieren.

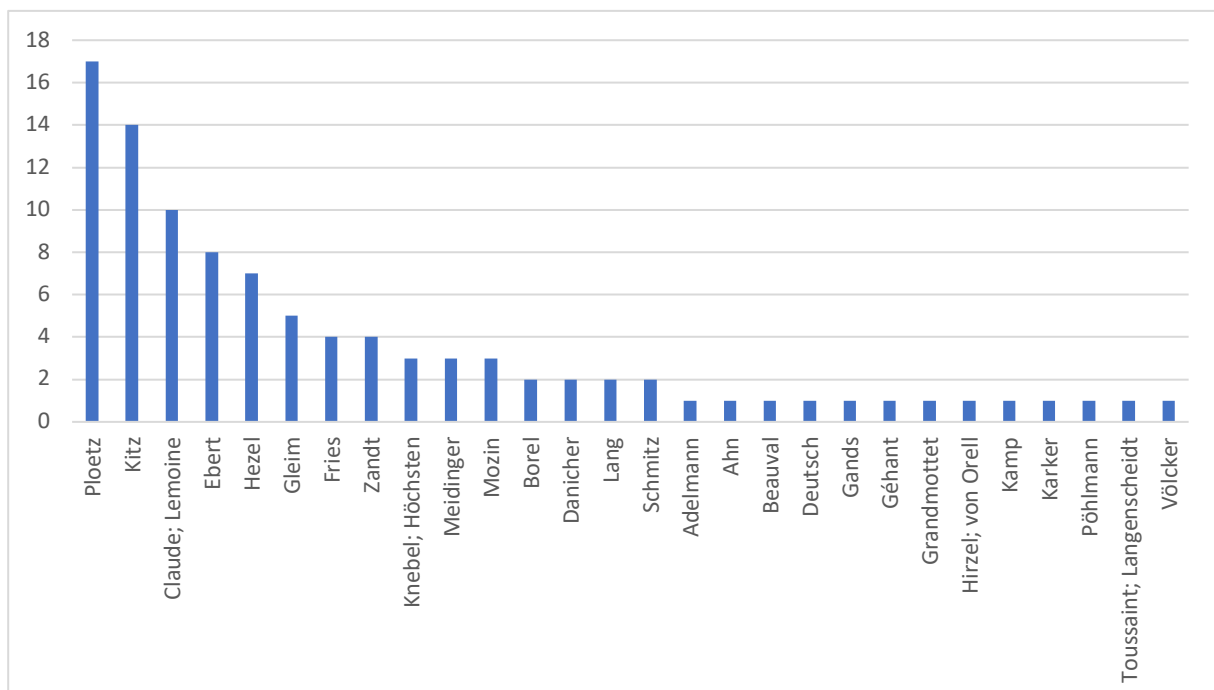


Abbildung 44: Affektives Stilmittel ‚rhetorische Frage‘.

Der Subcode ‚Ironie und Sarkasmus‘ enthält 18 identifizierbare Formulierungen in affektischen Darstellungsprozessen, die auf die Diffamierung diskursiver Gegenpositionen abzielen, indem in unterschiedlichen Intensitätsgraden sprachliche Elemente von Spott dazu eingesetzt werden, um abweichende Diskursströmungen pragmatisch in ihrer Autorität zu unterminieren und in den Bereich der Lächerlichkeit zu verlagern. Es erfolgt in der Erfassung und Kategorisierung dieser stilistisch-qualitativen Segmente keine weitere Ausdifferenzierung zwischen den stilistischen Elementen ‚Ironie‘ und ‚Sarkasmus‘, da eine graduelle Abstufung der Autorenintentionen in den entsprechenden Fundstellen nicht in letzter Eindeutigkeit möglich erscheint. Die 18 Code-Segmente dieser Kategorie finden sich in 14 Vorworten von 14 Autoren, wobei es bei Zandt (vgl. 1847) zu einer dreifachen und bei Ebert (vgl. 1871) und Borel (vgl. 1874) zu einer zweifachen Verwendung dieses Stilmittels kommt (vgl. Abbildung 45).

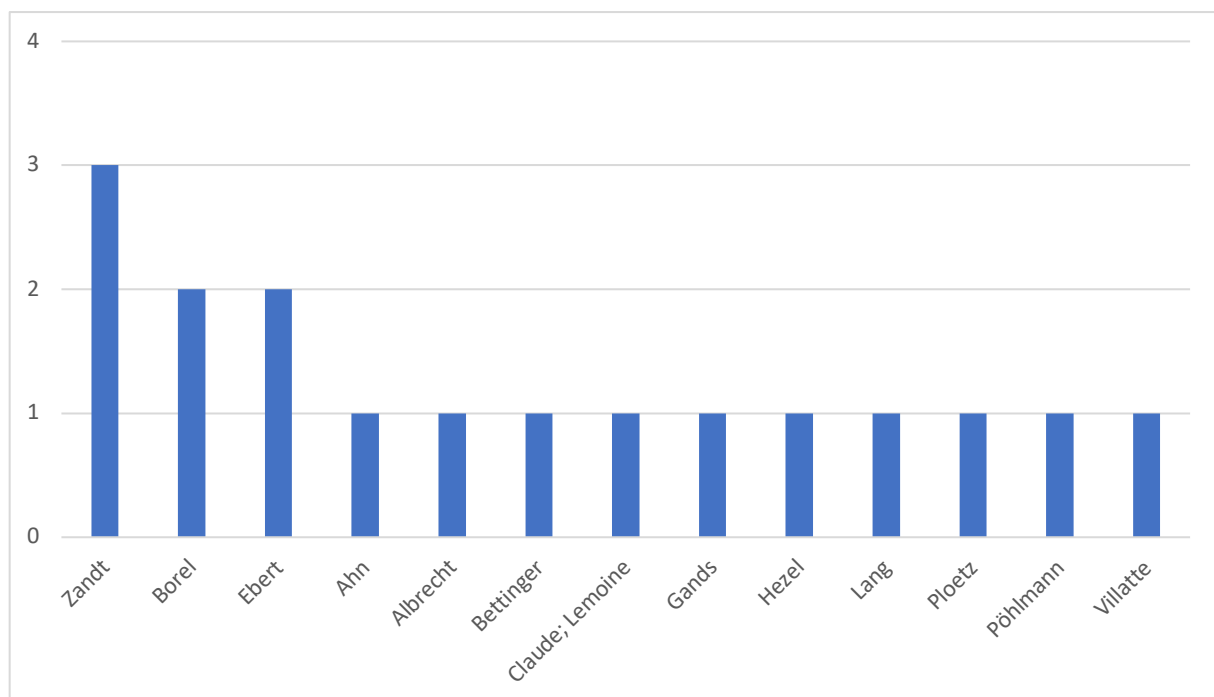


Abbildung 45: Affektisches Stilmittel ‚Ironie und Sarkasmus‘.

Die Kategorie ‚Polemik und Vehemenz‘ setzt sich als stilistisch-qualitativer Subcode aus nicht sachlich formulierten Code-Segmenten zusammen, die sprachlich explizit formulierte Äußerungen gegen Personen und methodische Konzepte umfassen. Dabei handelt es sich um unterschiedlich intensiv ausgeführte Formen verbaler Anfeindungen, die sich überwiegend gegen nicht weiter spezifizierte Mitglieder des Diskurskollektivs richten. Äußerungen von

Polemik und Vehemenz referieren in diesem Sinne nicht auf namentlich genannte Personen, weswegen sie sich grundsätzlich in einem direkten sprachlichen Umfeld von negativer fremdbezogener Methodenkritik (vgl. Kapitel 7.2.5.2) befinden<sup>1</sup>.

Baumgartner/Keller beziehen sich mit zwei verbal vehement formulierten Angriffen nicht auf unterrichtsmethodische Konzepte anderer Lehrkräfte, sondern auf die mangelnden Bemühungen von Schülerinnen und Schülern beim Erlernen der französischen Aussprache (vgl. 1882). Insgesamt enthält das Korpus 38 Code-Segmente der Kategorie ‚Polemik und Vehemenz‘, die sich auf 22 Vorworte von 20 Autoren konzentrieren, wobei 14 Autoren mit einer bis zwei vehementen oder polemischen Äußerungen in Erscheinung treten. Daneben finden sich in den Vorworten der Autoren Hezel (vgl. 1800), Karker (vgl. 1855), Ploetz (vgl. 1853, 1871, 1872) und Schmitz (vgl. 1867) jeweils drei Äußerungen dieses Subcodes. Mit vier sprachlich vehementen oder polemisch formulierten Textstellen befindet sich zudem Fries (vgl. 1838) in quantitativer Hinsicht hinter Ahn (vgl. 1840), in dessen Vorwort insgesamt sechs Code-Segmente dieser stilistischen Ausrichtung nachweisbar sind (vgl. Abbildung 46).

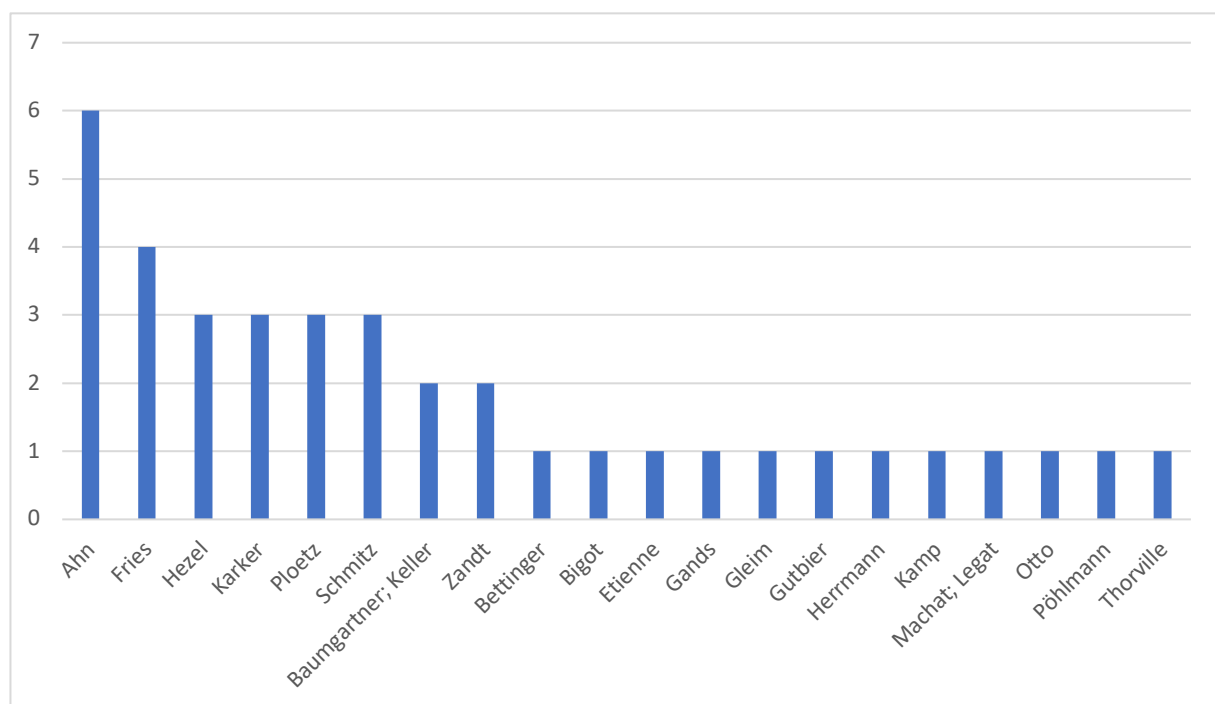


Abbildung 46: Affektisches Stilmittel ‚Polemik und Vehemenz‘.

<sup>1</sup> Die einzige Ausnahme einer Korrelation mit negativer fremdbezogener Methodenkritik findet sich bei Pöhlmann (vgl. 1817), der die Konsequenzen der Napoleonischen Kriege auf die Rolle des Französischen in Deutschlands beschreibt, weswegen sich seine Äußerung in räumlicher Nähe zum Code ‚Referenzen auf geschichtliche Umstände‘ (vgl. Kapitel 7.2.6.1) befindet.



## 8 Korpusanalytische Methodenklassifikation und Methodendiskursanalyse

Der zweigliedrige Aufbau des Kapitels 8 in Form von korpusanalytischer Methodenklassifikation einerseits und Methodendiskursanalyse andererseits dient der getrennt erfolgenden Beantwortung der beiden grundlegenden Forschungsfragen, die zu Beginn der vorliegenden Untersuchung beschrieben wurden (vgl. Kapitel 2.2). Die inhaltlichen Ausführungen zu beiden Fragestellungen stützen sich dabei auf die Daten der Korpusbeschreibung (vgl. Kapitel 6) sowie der Korpusanalyse (vgl. Kapitel 7) und widmen sich der Kategorisierung methodischer Strömungen (vgl. Kapitel 8.1) und der Rekonstruktion methodendiskursiver Entwicklungen (vgl. Kapitel 8.2). Die entsprechenden Forschungsfragen, die den beiden Unterkapiteln 8.1 und 8.2 zugeordnet sind, werden an dieser Stelle aus Gründen der Übersicht nochmals angeführt:

### Forschungsfrage 1:

Welche unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland nachweisen?

### Forschungsfrage 2:

Wie entwickelte sich der Diskurs zu unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland?

Die während der Korpusanalyse generierte Datenmenge von insgesamt 3557 makro- und mikroanalytischen Code-Segmenten (vgl. Kapitel 4.4) dient als quantitativ umfangreiche Grundlage für die Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen. Diese relativ große Datenmenge erweist sich dabei einerseits als vorteilhaft für die Generierung aussagekräftiger Untersuchungsergebnisse, da sie die Grundlage für einen hohen Grad an Validität und Reliabilität in der Beantwortung der Forschungsfragen darstellt. Andererseits erhalten quantitative Darstellungen von absoluten Zahlen erst durch das Einbringen von Relationalität in der Auswertung eine Aussagekraft und benötigen in diesem Sinne stets eine Einordnung ihrer Bedeutung in ihren kontextuellen Zusammenhang. Hierbei gilt es, die Implikationen des vorliegenden hohen Grades an quantitativen Daten mit dem primär qualitativen, quellenkritisch-hermeneutischen Charakter historisch ausgerichteter Forschung zu einer Synthese zu bringen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Die Datenmenge der vorliegenden

Korpusanalyse in Form von makro- und mikroanalytischen Codes (vgl. Kapitel 4.4) ist insofern als Grundlage der argumentativen Ausgestaltung der Methodenklassifikation und Methodendiskursanalyse einerseits quantitativ prägend, benötigt andererseits jedoch eine qualitativ ausgerichtete, interpretative Auswertung und Verortung in ihrem relationalen Kontext. Die Zuschreibung von qualitativer Bedeutung zu quantitativen Zahlen bleibt daher ein kritisch-reflexiver Prozess, der auf Grundlage des hermeneutischen und quellenanalytischen Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) zwangsläufig die Berücksichtigung einer subjektiven Ebene der Betrachtungsweise von Daten während ihrer Auswertung notwendig macht. In Anlehnung an zentrale Prinzipien der ‚kritischen Diskursanalyse‘ ist diese Subjekt-inklusiv ausgerichtete Forschungsperspektive als partizipativer Teil des Methodendiskurses selbst zu verorten und stellt somit „keine autonome Größe [dar], die abgespalten vom jeweiligen diskursiv-historischen Kontext zu betrachten oder zu erklären“ (Neumann 2019: 50) ist.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang zudem die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem vorliegenden quantitativen Umfang des codierten Datenmaterials und seiner potenziellen diskurs-interpretativen ‚Verselbstständigung‘ im Sinne seiner Ausübung autonomer Diskursmacht. In diesem Phänomen problematisiert sich der Einfluss großer Zahlenmengen – in der vorliegenden Untersuchung handelt es sich dabei um die 3557 Code-Segmente – auf ihre Wahrnehmung durch ein Diskurskollektiv. Quantitativ sichtbare Auffälligkeiten können dabei möglicherweise ihre primäre Funktion als rein diskursive Indikatoren überschreiten und in einer Verabsolutierung münden, die jedoch nur scheinbar einer qualitativen Beurteilung entbehren kann. Auf dieser Basis entwickeln absolut vorliegende Zahlen allein durch ihre Existenz eine Art diskursiven ‚Eigenlebens‘, das zu Fehlschlüssen in der Charakterisierung des Methodendiskurses führen kann und somit frühzeitig zu vermeiden ist.

Unabhängig von der im vorangegangenen Kapitel dargestellten großen Menge an Code-Segmenten ist es daher für die Darstellung sowohl der Methodenströmungen wie auch des Methodendiskurses zielführend, prototypische Elemente der quantitativen Analyseebene zielgerichtet auszuwählen und dabei vor allem ihre Repräsentativität für die Beantwortung der Forschungsfragen anzuvisieren. Das Vorkommen eines makro- oder mikroanalytischen Codes in der Korpusanalyse rechtfertigt in diesem Sinne noch nicht aus sich selbst heraus seine Einbeziehung in die diskursanalytische Beantwortung der beiden Forschungsfragen. Der

Nutzen der differenzierten Vergabe entsprechender Codes (vgl. Kapitel 7) liegt vielmehr in ihrem zum Zeitpunkt der Textanalyse zu erwartenden Potenzial und einer im Vorfeld nicht auszuschließenden Zweckdienlichkeit, woraus sich ihre Berücksichtigung im Spannungsfeld zwischen Quantität und Qualität entscheidet.

## 8.1 Korpusanalytische Methodenklassifikation

### 8.1.1 Synopse unterrichtsmethodischer Klassifikationssysteme

Die folgende Synopse zu etablierten Klassifikationsansätzen von historischer Unterrichtsmethodik des Französischunterrichts behandelt spezifische Aspekte der diachronen Fremdsprachendidaktik-Forschung, die sich auf die erste Forschungsfrage der vorliegenden Studie beziehen (vgl. Einleitung von Kapitel 8). Dieses Kapitel weist dabei inhaltliche Schnittmengen mit dem in Kapitel 2.2 dargestellten Stand der thematisch relevanten Fremdsprachenforschung und den in Kapitel 3 beschriebenen begriffstheoretischen Grundlagen auf.

Während sich jedoch insbesondere das Kapitel 2 einer Einordnung meines Themas im Feld der historisch orientierten Fremdsprachenforschung widmet und Zusammenhänge meines Themas mit weiteren historischen Forschungsvorhaben zum Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts aufzeigt, werden im Folgenden die bisher dargestellten theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2, 3, 4 und 5) in Bezug auf meine erste Forschungsfrage nun perspektivisch verdichtet und thematisch konkretisiert. Die folgende Synopse ermöglicht in diesem Sinne eine inhaltlich kohärente Hinleitung zu der in Kapitel 8.1.2 erfolgenden korpusanalytischen Methodenklassifikation, weswegen sie im analytischen Teilbereich der vorliegenden Studie verortet wird.

Die Klassifikation von unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten des Korpus orientiert sich grundsätzlich an bestehenden terminologischen Empfehlungen zur Einteilung historischer Unterrichtsmethoden für den Fremdsprachenunterricht. In der Vergangenheit haben sich in diesem Forschungsbereich mehrere parallel existierende und sich inhaltlich gegenseitig überschneidende nomenklatorische Systematiken etabliert, deren intentionale Gemeinsamkeit darin besteht, die Heterogenität historischer fremdsprachendidaktischer Methodik durch kriterienbasierte Kategorisierungen deskriptiv zu

erfassen<sup>1</sup>. Diesen Einteilungssystemen liegen, in Abhängigkeit des epistemischen Kontextes ihrer Publikation, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Perspektiven zugrunde<sup>2</sup>, die sich exemplarisch am Beispiel von Friederike Klippels drei Analyse-Ebenen von Methodendesign in Form der unterrichtlichen Ziele und Schwerpunkte, der Stoffauswahl und Stoffanordnung und in engerem methodischen Sinne der Ebene der historischen Lehrkonzepte nachvollziehen lässt (vgl. Klippel 1994: 332–383). Die terminologische Vielfalt von ‚Methode‘, die in Kapitel 3.1.1 beschrieben wurde, dient im Folgenden als Vorlage der stellenweise sehr unterschiedlich ausfallenden fremdsprachendidaktischen Wahrnehmungsformen von methodischen Strömungen im historischen Fremdsprachenunterricht.

Otto Wendt (vgl. 2012 [1909]) und Wilhelm Münch (vgl. 1910) betrachten zu Beginn des 20. Jahrhunderts die historische Entwicklung der Methodik des Französischunterrichts bereits aus einer Retrospektive, die sowohl noch epistemische Denkgemeinschaften mit methodischen Paradigmen vor der neusprachlichen Reform erkennen lässt als auch aus dem Umfeld der Reform heraus einen Einblick in die damalige Auffassung verbreiteter Methodenkonzeptionen eröffnet. Bereits um 1910 hat sich bei den genannten Didaktikern die Auffassung einer Zwei- bzw. Dreiteilung von Methodenkonzeptionen im 19. Jahrhundert etabliert. Wilhelm Münch greift in seiner methodengeschichtlichen Synopse von 1910 auf eine binäre Unterteilungsform von Methodenkonzepten des ausgehenden 19. Jahrhunderts zurück, die er lediglich mittels attributiver Beschreibungsmuster und unter Verzicht auf prägnante namentliche Bezeichnungen differenziert:

Zwei Hauptmethoden der Spracherlernung lassen sich einander schroff gegenüberstellen, von denen man die eine bald die natürliche, bald die direkte, bald die unmittelbare nennt und die andere dann die künstliche, die reflektierende, die konstruktive. Dort ist Ausgang von der Anschauung, d. h. von der sinnlichen Aufnahme des in der fremden Sprache Gegebenen, mit Nachahmung, die von der bloßen Reproduktion sich zur Variation erhebt, Eingewöhnung in das fremde Idiom, verstandesmäßige Analyse nur soweit das praktische Bedürfnis reicht, Gewinnung eines Bewußtseins für Normen nur auf dem Erfahrungswege, vorwiegend aber unmittelbares und unreflektiertes Können, dabei vor allem mündliches Können, im übrigen allmähliche Erwerbung

---

<sup>1</sup> Grundsätzlich liegt den zu beschreibenden Klassifikationssystemen ein Fokus auf den zeitlichen Grenzen des Korpus zugrunde; da die Entwicklungen und Klassifikationen der verschiedenen methodischen Kategorien jedoch nicht den Anfangs- und Enddaten der Korpusfassung entsprechen, wird die Perspektive auf die Genese der Methoden – im Sinne eines ‚langen 19. Jahrhunderts‘ (vgl. Hobsbawm 1962, 1987) – stellenweise auf das ausgehende 18. Jahrhundert und auf das beginnende 20. Jahrhundert ausgedehnt, sofern es der Klärung von Ursprüngen und Weiterentwicklungen dient (vgl. Kapitel 1).

<sup>2</sup> Hierbei ist die zugrundeliegende historisch-ideologische Prägung in der Einteilung von Unterrichtsmethoden zu berücksichtigen, die sich insbesondere im Zeitraum der fremdsprachendidaktischen Reform zeigt (vgl. Münch 1910; Wendt 2012 [1909]).

eines hinlänglich sicheren Sprachgefühls. Sehr natürlich schließt sich alledem als Ziel an: Können der gegenwärtigen, der durchschnittlichen und gewöhnlichen Sprache in mündlicher und schriftlicher Anwendung, Bevorzugung des Konkreten vor dem feineren Abstrakten, und Kenntnis der fremdnationalen Kultur nach ihren positiven greifbaren Gebilden. Die gegenüberstehende Methode nimmt den Ausgang von der Isolierung bzw. von isoliertem Einzelstoff und deren Aneignung, arbeitet weiter mit Distinktion und Reflexion, mit Deduktion aus gegebenen Regeln, mit Konstruktion nach gegebenen Normen, führt einen möglichst großen Teil des Lernens auf logische Operation zurück, erstrebt überall bewußtes Tun, setzt die fremde Sprache beständig in Parallele und Beziehung zur Muttersprache, sieht in der Fehlerlosigkeit das unverrückbarste Ziel, pflegt und schätzt die geschriebene Leistung weit über das nur mündliche Gelingende, und mißt denn auch wesentlich den geschriebenen Dokumenten des fremdnationalen Geistes den Wert bei, den jene entgegengesetzte Auffassung in mannigfachen Gebilden, Zeugnissen und Symptomen des gesamten Kulturlebens findet (Münch 1910: 13).

Die von Münch verwendeten Beschreibungsmerkmale lassen sich teilweise zwei Methodenkonzeptionen zuordnen, die Otto Wendt 1909 als „die auf das Anschauungsprinzip basierte genetische oder direkte Methode“ (Wendt 2012 [1909]: 111) und „die rein synthetische Methode“ (ebd.: 110) beschreibt. Wendt geht jedoch darüber hinaus noch von der distinktiven Existenz einer explizit als „phonetisch-analytische Methode“ (ebd.) zu bezeichnenden Methodenströmung aus, die Münch unter seine erstbeschriebene Methodenströmung subsummiert. Diese drei tendenziell untereinander divergierenden Methodenströmungen skizziert Wendt wie folgt:

- 1) Die rein synthetische Methode (Seidenstücker, Ahn, Ploetz) mit unzähligen Permutationen hinsichtlich der Auswahl des Vokabelschatzes, der Reihenfolge des grammatischen Stoffes und der Behandlung der Aussprache.
- 2) Die von den Reformern befürwortete und nach verschiedenen Richtungen ausgebildete phonetisch-analytische Methode, welche das Sprachstück zum Ausgangspunkte nimmt, die Aussprache nach Einführung der Lauttheorie an besonderen Lautzeichen lehrt, die Grammatik induktiver Behandlung möglichst beschränkt und das Übersetzen ins Französisch ganz verwirft oder doch möglichst beschränkt.
- 3) Die auf das Anschauungsprinzip basierte genetische oder direkte Methode, welche neben der Beschränkung des grammatischen Stoffes auf möglichste Entwicklung des freien mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks hinarbeitet (ebd.: 110 f.).

Sowohl Otto Wendts als auch Wilhelm Münchs Gliederung von damals zeitgenössischen Unterrichtskonzeptionen weisen in mehreren Aspekten Schnittmengen mit der heutigen Wahrnehmung historischer Unterrichtsmethodik auf. Insbesondere unter nomenklatorischer Perspektive ist hier jedoch nicht von einer übereinstimmenden Entsprechung mit aktuellen Interpretationen von historischer französischdidaktischer Methodenkonzeption auszugehen. Begrifflichkeiten wie beispielsweise Wendts ‚phonetisch-analytische Methode‘ erfuhren über

mehrere Jahrzehnte eine semantische Neu- oder Uminterpretation und wurden in abgeänderter Erscheinungsform – etwa in Form der Bezeichnung ‚analytische Methode‘ weiterentwickelt (vgl. Christ 1993: 5; Reinfried 1995: 45 ff.; von Walter 1982: 86 f.).

Neben diesen semantischen Schnittmengen – und ebenso den semantischen Abweichungen – fällt ein anderer Aspekt bei Wendt und Münch für die Erstellung unterrichtsmethodischer Klassifikationssysteme des vorliegenden Korpus deutlich stärker ins Gewicht als ihre stellenweise unterschiedlichen nomenklatorischen Herangehensweisen: Trotz des von Münch im Duktus der neusprachlichen Reformrhetorik beschriebenen bilateralen „Kampffeld[s] mit dem Hin- und Herwogen von Angriff und Abwehr“ (Münch 1910: 13) propagieren beide Didaktiker nicht das Konzept von sich ausschließlich diametral gegenüberstehenden, hermetisch abgrenzbaren und geschlossenen methodischen Systemen. Beide Quellen weisen vielmehr explizit auf den prototypischen Charakter<sup>1</sup> der von ihnen dargestellten methodischen Attribute sowie der als heterogen dargestellten „Hauptmethoden der Spracherlernung“ (ebd.) und „unzähligen Permutationen“ (Wendt 2012 [1909]: 110) hin, was Münch wie folgt präzisiert:

Jedenfalls ist nicht eine von diesen zwei Methoden die Methode, beide sind nur Extreme, und wer seinerseits die Methode zwischen diesen Extremen sucht, dem ist darum nicht Halbheit vorzuwerfen, nicht Mangel an Entschiedenheit; nicht bloß praktische, sondern auch psychologische Gesichtspunkte mögen ihn leiten. Die Linie kann zwischen den beiden Grenzen sich frei hinziehen, sich so oder so bewegen: das ist ihr Recht, ist noch keine Unvollkommenheit, kein bloßer Notbehelf. Alle Beweise dafür, daß sie just so oder so laufen müsse, sind unfruchtbar (Münch 1910: 14).

Damit propagieren Münch und Wendt eine sehr offene Wahrnehmung von Methodenkonzeptionen, die sich bis in die Gegenwart als kollektiv geteilte Diskursposition der Fremdsprachendidaktik-Forschung etabliert hat (vgl. Kapitel 3.1). In fremdsprachendidaktischen Publikationen aus dem 20. und 21. Jahrhundert erscheint es in diesem Sinne wiederholt als zentrales Merkmal der Darstellung von historischer Unterrichtsmethodik, einzelne prototypische Methodenvarianten des Fremdsprachenunterrichts in ihrer Exemplarität zu beschreiben und sie durch die Zuordnung

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff ‚prototypischer Charakter‘ beziehe ich mich terminologisch auf Georges Kleibers Thesen (vgl. Kleiber 1990: 45–78) zum Konzept einer „catégorie“ (Kleiber 1990: 51). Unter diesen Thesen erscheinen mir insbesondere die folgenden beiden Eigenschaften von prototypischen Kategorien im Prozess der Verortung unterrichtsmethodischer Strömungen relevant. Erstens: „Les frontières des catégories ou des concepts sont floues“ (ebd.). Zweitens: „L’appartenance à une catégorie s’effectue sur la base du degré de similarité avec le prototype“ (ebd.).

deskriptiver Merkmale innerhalb eines extensiven Spannungsbogens zwischen methodenkonzeptionell entgegengesetzten Polen zu definieren. Dieses etablierte deskriptive Verfahren wurde zudem oft durch die namentliche Zuordnung prominenter Vertreter zu entsprechenden Methodenströmungen unterstützt und findet sich beispielsweise bei Konrad Macht (vgl. 1986), der für den historischen Englischunterricht im 19. Jahrhundert bis 1880 eine Methodenklassifikation nach den folgenden personalisierten Namen und teilweise nach einer medialen Ausrichtung vornimmt:

Die Methode Meidinger  
die Methode Hamilton-Jacotot  
die Methode Seidenstücker-Ahn  
die Methode Seidenstücker-Ploetz  
die Methode Mager  
die Gesprächsbuch-Methode  
die Methode Gouin (vgl. Macht 1986: 5–8).

In diesem Klassifikationssystem findet ein Bezeichnungssystem von Methoden Anwendung, das sich nach prägenden Persönlichkeiten, „die nachweislich zu den ersten Befürwortern der jeweiligen Methode gehörten“ (Macht 1986: 15), richtet. Die von Macht angewendete Dimension der Klassifikation rückt den für diese Arbeit diskursperspektivisch relevanten Aspekt der Prägung zwischen Schulbuchautor\*innen und Methoden ins Zentrum. Diese Dimension gerät jedoch bei der Analyse des vorliegenden Korpus von 89 unterschiedlichen Autor\*innen an ihre Grenzen und würde möglicherweise zu einer unpräzisen Darstellung der Diskursverläufe führen, da sie sich nur bedingt zur Abbildung von methodischer Heterogenität anwenden lässt. Die Einteilung von Methodenströmungen nach personalisierten Bezeichnungen findet daher in der Erstellung eines Klassifikationssystems in Kapitel 8.1.2 der vorliegenden Untersuchung keine Anwendung.

Jean-Antoine Caravolas (vgl. 2000: 132–155) schlägt zur Klassifizierung von Methoden des Französischunterrichts im 19. Jahrhundert eine Unterteilung des Methodenspektrums in die heterogenen Kategorien „la méthode inductive“ (Caravolas 2000: 138), „l’approche grammaticale“ (ebd.: 139), „l’approche mixte“ (ebd.: 142), „l’approche néo-humaniste“ (ebd.: 145), „la méthode de lecture“ (ebd.: 146), „l’approche philanthropiniste“ (ebd.: 148) und „la méthode grammaire-traduction“ (ebd.: 151) vor, womit gleichermaßen bildungskonzeptionelle Ideologien wie auch spezifische und verfahrensorientierte Ansätze in seine Klassifikation mit einbezogen werden. Eine Berücksichtigung dieser unterschiedlicher Ebenen begrifflicher Dimensionalität erweist sich für meine Korpusanalyse als inhaltlich

notwendig, erscheint jedoch zur deskriptiven Klassifikation des vorliegenden methodenkonzeptionellen Kontinuums im 19. Jahrhundert als problematisch, da sich seine Klassifikation zwischen einer stellenweise sehr verengten und sehr weiten Wahrnehmung von Methodik bewegt und das Herstellen von terminologischer Kohärenz im vorliegenden Korpus auf diesem Weg nicht gesichert erscheint.

Ein Beschreibungsansatz, der die typologische Ausrichtung der 121 Schulbücher (vgl. Einleitung von Kapitel 6) klassifikatorisch in Ansätzen zu berücksichtigen vermag, findet sich bei Javier Suso López (vgl. 2018), der es bevorzugt<sup>1</sup>, „de parler des pratiques d’enseignement du français, en y distinguant trois catégories [...]: la conversation, la lecture (version), l’enseignement de la grammaire“ (Suso López 2018: 111). Die hier genannten praxisorientierten Unterrichtsformen beziehen sich auf eine inhaltliche Beschreibungsebene, die partiell zweckdienlich zur Klassifikation der Werke aus dem vorliegenden Korpus ist; jedoch wird in diesem Dreischritt das Konzept von ‚Methode‘ stark eingeschränkt und auf die tendenziell monodimensionale Ebene der unterrichtlichen Abläufe beschränkt. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1.1 dargestellten polysemen Bedeutungsexension von Methodenkonzepten erscheint Suso López’ Einteilungsempfehlung daher nur bedingt praktikabel.

Es ist vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Klassifikationssysteme in Form eines Zwischenfazits festzuhalten, dass ein Grund für die vielfältigen Realisierungsformen und Unterscheidungssysteme historischer Unterrichtsmethoden des Französischunterrichts die mehrdimensionale semantische Aufladung von ‚Methode‘ selbst ist (vgl. Kapitel 3.1). Auf dieser Basis münden Klassifikationssysteme je nach Fokus auf den Dimensionen von *approach*, *method* (vgl. Anthony 1963; Richards, Rodgers 2001) oder auch entsprechenden Mischformen zwangsläufig in axiomatischen, prozeduralen oder sich verschränkenden Beschreibungsebenen. Diese Wahrnehmung ist nicht als defizitär anzusehen, da sie es ermöglicht, der retrospektiven Konstruktion von historischen Unterrichtsmethoden in ihrer Komplexität gerecht zu werden. Unter dieser Perspektive erweist es sich als kohärent, Klassifikationssysteme aus der historischen Fremdsprachendidaktik-Forschung heranzuziehen, die auf Basis eines offenen Methodenverständnisses ein mehrdimensionales Kontinuum unterrichtsmethodischer Strömungen propagieren.

---

<sup>1</sup> Suso López weist darauf hin, dass die nachfolgende perspektivische Dreiteilung an eine Weiterentwicklung von Methodenklassifikationen Konrad Machts angelehnt ist (vgl. Macht 1989: 9 f.).



Eine zentrale Konsequenz dieser Sichtweise ist eine grundlegende Öffnung der Wahrnehmung methodenkonzeptioneller Ansätze, die eine Abkehr von der Verwendung methodenkonzeptioneller Terminologie im Singular benötigt und vielmehr von Verfahrensweisen, Ansätzen, Methoden, Konzepten unter Verwendung ihrer Pluralformen ausgeht, sofern es sich nicht um die spezifische Darstellung von methodenkonzeptionellen Einzelfällen handelt. Die hier genannte notwendige Konsequenz in der pluralistischen Darstellung historischer Methodenklassifikation stützt sich auf einen weitgehend etablierten Darstellungsduktus in der fremdsprachendidaktischen Forschung, was exemplarisch durch Werner Hüllens Relativierung einer historisch konstruierten ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ deutlich wird:

In überschlägigen Darstellungen werden die Jahre vor 1880 häufig pauschal als der Zeitraum der Grammatik-Übersetzungsmethode bezeichnet. Dies war besonders beliebt in der polemischen Literatur der Reformperiode nach 1880. Der Name ist insofern richtig, als man vielfach den Einstieg in die fremde Sprache über die grammatische Regel suchte, die durch Beispielsätze gebildet, auswendig gelernt und anschließend an Sätzen oder auch kurzen Texten geübt wurde, wobei die Übersetzung der übliche Weg für die Sinnkontrolle war. Neben bestimmten sprachtheoretischen Voraussetzungen zur Bedeutung von Grammatik überhaupt spiegelten sich darin die Prioritäten der angestrebten Fertigkeiten: Es ging zumeist um Leseverstehen, dann um die Fähigkeit zum Übersetzen (der gelesenen Texte). Erst danach folgten Sprech- und Schreibkompetenz. Der Ausdruck ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ ist aber insofern eine unrichtige Bezeichnung, als er eine methodische Einheitlichkeit über 180 Jahre hinweg vortäuscht, die es weder als theoretisches Angebot je gab noch in der Praxis hätte durchgeführt werden können. Tatsächlich gab es, unterhalb der anerkannten Bedeutung von Grammatik und Übersetzung, höchst differenzierte Methodenvorschläge – sowohl induktive als auch deduktive Verfahren –, sodass man allenfalls von vielen Grammatik-Übersetzungsmethoden sprechen kann (Hüllen 2005: 92).

Hüllens Sichtweise auf das Konzept von pluralen Grammatik-Übersetzungsmethoden ist gekennzeichnet durch ein weithin verbreitetes synekdochales Verständnis des Begriffs, in dem ein breites Spektrum aus induktiven und deduktiven Verfahren subsummiert wird. Eine Verwendung des Begriffs ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ im Singular entspricht hier dem Bedürfnis einer greifbaren Reduktion komplexer methodischer Konzepte durch die Hervorhebung von Grammatik und Übersetzung als namensgebenden Elementen. Sonya Kirk (vgl. 2018) weist jedoch kritisch darauf hin, dass es sich dabei – analog zu sprachlichen Fertigkeiten – lediglich um Aspekte des Unterrichts handelt, deren Stellung nicht zwingend in einer nomenklatorischen Verabsolutierung enden muss:

However, this focus on reading and writing does not mean that the text or the teacher were following the Grammar-Translation method, but only that grammar and translation were aspects of language teaching and learning. The tendency to apply the label ‚Grammar-Translation‘ to any

means of instruction that includes learning grammar and translating text is as imprecise as stating that every language-teaching method that involves speaking and listening is the audio-lingual method (Kirk 2018: 29 f.).

Kirk beschreibt hier ein Phänomen, das man als retrospektive Komplexitätsreduktion in der Kategorisierung historischer Unterrichtsmethodik bezeichnen kann: Der Begriff *Grammar-Translation method* (vgl. Kirk 2018; Wheeler 2013: 112–120), sein französischsprachiges Pendant *la méthode grammaire-traduction* (vgl. Germain 2001: 101–110) und seine deutsche Entsprechung ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ werden in diesem Prozess der sprachlichen Vereinheitlichung in Funktion eines *Pars pro Toto* verwendet, um die von mehreren methodischen Strömungen geteilten Tendenzen historischen Fremdsprachenunterrichts vor der neusprachlichen Reformbewegung unter einem Hyperonym zu vereinen. Die Verwendung des Singulars einer ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ erscheint mir jedoch als grundsätzlich nicht geeignet, da es sich dabei um eine zu starke sprachliche Reduktion der inhaltlich differenzierten Methodenströmungen im 19. Jahrhundert handelt (vgl. Hüllen 2005: 92 f.) und somit ein Verweis auf die Komplexität der Methodenvielfalt mit einer gleichzeitigen Verwendung des Singulars einer performativen Selbstrelativierung gleichkäme<sup>1</sup>. Die Verwendung von ‚Grammatik-Übersetzungs-Methoden‘ im Plural erscheint mir daher als sprachlicher Minimalkonsens präziser, um den spektralen Charakter dieser historischen Strömungen zumindest sprachlich – wenn auch noch nicht inhaltlich – präziser zu fassen.

In inhaltlicher Hinsicht erweist sich der Terminus ‚Grammatik-Übersetzungs-Methoden‘ jedoch auch als Pluralform insofern als zu unpräzise, als er auf mehrere prädominante Methodenströmungen angewendet wird, die zwar durchaus gemeinsame methodenepistemische Diskursräume teilen, die aber gleichzeitig als ausreichend distinktiv erscheinen, um eine Auftrennung des Konzeptes von ‚Grammatik-Übersetzungs-Methoden‘ zu ermöglichen.

Marcus Reinfried benennt in diesem Kontext eine erhöhte Berücksichtigung der Übersetzung als gemeinsam geteilte Basis mehrerer methodischer Strömungen im Zeitraum vor der neusprachlichen Reform:

---

<sup>1</sup> Ebenso wenig erweist es sich als zielführend für die Klassifikation von Methodenströmungen, auf relativierende Begrifflichkeiten zurückzugreifen, die beispielsweise von attributiven Umschreibungen im Sinne einer „*méthode traditionnelle ou „classique“*“ (Germain 2001: 101) ausgehen. Zum einen existiert für diese Attribute nicht immer ein kohärentes Antonym; zum anderen handelt es sich bei Beschreibungen wie ‚traditionell‘ oder ‚klassisch‘ um keine inhaltlichen Referenzwerte, weswegen sie selbst wiederum einer Interpretation bedürfen.

Si l'époque d'avant la réforme a un trait spécifique, il me semble que c'est surtout l'acceptation générale de la traduction comme une aptitude importante (parmi d'autres) sinon comme le [Hervorhebung im Original] „skill“ principal qu'on croyait constituer la base de l'enseignement des langues (Reinfried 1995: 45).

Diese Wahrnehmung erscheint mir als Ausgangsbasis der Verortung methodenkonzeptioneller Strömungen in meinem Korpus zentral, da sich aus ihr zwei elementare methodologische Perspektiven auf das Verhältnis der unterrichtlichen Erarbeitung von Übersetzung und Grammatik ableiten lassen, die in Form der etablierten Begriffe „méthodologie synthétique“ (ebd.) und „méthodologie analytique“ (ebd.) zwei diskursive Zentren in einem pluralen methodendiskursiven Kontinuum umschließen. Herbert Christ beschreibt diese methodologische Vielfalt als „l'unité dans la diversité“ (Christ 1993: 9), die sich in fluider Form mehrerer „courants méthodologiques“ (ebd.: 5) äußert. Die beiden Termini ‚synthetische Methoden‘ und ‚analytische Methoden‘ weisen dabei drei zentrale Vorzüge auf, die sie in ihrer Anwendung auf die Methodenklassifikation meines Korpus als besonders geeignet erscheinen lassen.

Erstens ist in formal-sprachlicher Hinsicht ihre Verwendung als Pluralformen uneingeschränkt möglich. Zweitens eröffnen sie potenziell eine mehrdimensionale Berücksichtigung der verschiedenen methodischen Ebenen von *approach* und *design*<sup>1</sup> (vgl. Richards, Rodgers 2001: 18–31), da sie keine monodimensionale Verengung auf zugrundeliegende bildungskonzeptionelle Ideologien einerseits oder Inhalte, Abläufe, Übungsformen und unterrichtlichen Aufbau andererseits beinhalten<sup>2</sup>.

Drittens eröffnen sie durch ihren Charakter als „antipodes qui ont déterminé une grande partie du débat didactique de la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle“ (Reinfried 1995: 45) einen methodologischen Raum zwischen prototypischen ‚Idealformen‘, der auch die Verortung von methodischen Konzepten ermöglicht „que l'on qualifierait plutôt de ‚mixtes““ (Christ 1993: 5).

---

<sup>1</sup> Eine mehrdimensionale Herangehensweise der Klassifikation von historischen Unterrichtsmethoden wird unter anderem auch von Friederike Klippel präferiert, die ihre methodenanalytische Klassifikation ebenfalls an Richards und Rogers Dimensionen anlehnt (vgl. Kapitel 3.1.1), wenngleich sie dabei insbesondere die Ebene des *design* zu Analyse Zwecken berücksichtigt (vgl. Klippel 1994: 22–30; Reinfried 2013: 6).

<sup>2</sup> Eine solche monodimensionale Verengung in der Beschreibung von methodischen Klassifikationssystemen findet sich beispielsweise bei Claude Germain folgender Formulierung: „En règle générale, l'évolution de la didactique des langues s'est faite dans le sens grammaire/thème vers le type version/grammaire, les deux types d'enseignement pouvant quand même coexister durant certaines périodes“ (Germain 2001: 102). Diese Aussage bezieht sich inhaltlich zwar auf die beiden Begriffe ‚synthetische Methoden‘ und ‚analytische Methoden‘, jedoch handelt es sich bei der beschriebenen Reihenfolge nur um einen verengten Aspekt des inhaltlichen Aufbaus. Obwohl dieser Aspekt von zentraler Bedeutung ist, eignet er sich aufgrund seiner dimensional Verengung nicht als hyperonymes Etikett zur Erstellung eines umfassenden Klassifikationssystems.

In klassifikatorischer Hinsicht entspricht dieser methodische Raum zwischen zwei konzeptionellen Positionen einem methodendiskursiven Spektrum, in dem gleichermaßen Varianten von methodischen Strömungen wie auch spezifische methodische Konzepte einzelner Schulbuchautor\*innen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte verortet werden können. Dadurch können sowohl Überschneidungen zwischen synthetischen und analytischen Methoden in ihrer Klassifikation berücksichtigt als auch methodologische Systembrüche sichtbar gemacht werden. Als Grundlage der Beschreibung der synthetischen und analytischen Maximalpositionen des Methodenspektrums dienen mir die Empfehlungen der terminologischen Verortung von Methodenströmen aus der überwiegend historiografischen Französischdidaktik der letzten Jahrzehnte.

Die Beschreibung zentraler Muster von synthetischen Methoden leitet sich in der Forschungsliteratur der jüngeren Vergangenheit oftmals durch den Aufbau der als prototypisch synthetisch einzuordnenden *Praktischen Französischen Grammatik* (vgl. 1807b) von Johann Valentin Meidinger ab (vgl. Caravolas 2000; Christ 1993, 2005b; Macht 1986; Willems 2013). Die mir vorliegende Version dieser Grammatik weist durch ihre hohe 23. Auflagenzahl bereits 1807 darauf hin, dass es sich bei ihr um das „manuel le plus répandu au début du siècle“ (Reinfried 1995: 46) handelt, weswegen sie als Referenz zur Beschreibung synthetischer Methoden prädestiniert erscheint. Der exemplarische Charakter Meidingers Werk als Referenz einer frühen synthetischen Methode im Französischunterricht liegt nach Reinfried (vgl. 1995: 46 f.) insbesondere in ihrem ‚konstruierenden‘ Charakter, der für synthetische Methoden im allgemeinen kennzeichnend ist und sich wie folgt beschreiben lässt:

Au commencement de chaque leçon, il y a un ensemble de règles grammaticales. Ensuite, on trouve des exercices de traduction; il s’agit presque exclusivement de thèmes, suivi d’explications de vocabulaire. Les règles et les mots de vocabulaire devaient être utilisées dans les exercices de traduction; les élèves construisaient ainsi synthétiquement des phrases françaises (Reinfried 1995: 46).

Die Wahl des Begriffs ‚synthetisch‘ bedarf an dieser Stelle einer kurzen semantischen Erläuterung, da sein inhaltlicher Umfang im Methodendiskurs zwar als ‚konstruierend‘ präzisierbar ist, seine synchrone Bedeutung jedoch auch im Sinne von ‚künstlich‘ interpretierbar erscheint, was nicht dem engeren Sinn synthetischer Methoden entspricht. Das Adjektiv ‚synthetisch‘ lässt sich auf das altgriechische *συνθετος* oder auch *ξύνθετος* (vgl. Gemoll, Vretska 1988: 715) in der Bedeutung ‚zusammengesetzt‘ zurückführen und bewegt

sich damit in seiner dargestellten Bedeutung von ‚konstruierend‘ im Methodendiskurs nah an seinem etymologischen Ursprung. Es ist daher weder in seinem synchronen erweiterten Sinn von ‚künstlich‘ zu interpretieren<sup>1</sup>, noch unter philosophisch-rhetorischer Perspektive als Auflösung von These und Antithese in Form einer Synthese zu verstehen. Die Verwendungsart des Begriffs kann aus einer heutigen Perspektive als naturwissenschaftlich korreliert betrachtet werden, da eine sprachliche Analogie zu Syntheseprozessen in der Organischen Chemie nahe liegt, in der eine Synthese als eine Zusammensetzung einzelner Elemente oder Verbindungen zu komplexeren Strukturen aufgefasst wird<sup>2</sup> (vgl. Vollhardt u.a. 2000: 3 ff.). Diese inhaltlich-naturwissenschaftliche Orientierung entspricht auch in großen Teilen dem Begriffsverständnis der frühesten Referenzen auf analytische und synthetische Methodik des Fremdsprachenunterrichts in Christian Friedrich Seidelmans *Tractatus philosophico-philologicus de methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam* (vgl. 1724). In seiner Reflexion der beiden antithetischen Methodologien ordnet er der analytischen Verfahrensweise die Bezeichnung „methodus resolutionis“ (Seidelmann 1724: 13) und dem synthetischen Verfahren die Entsprechung „[methodus] compositionis“ (ebd.) zu (vgl. Reinfried 2019b: 1, 5 f.). Die Bedeutungskonzepte von ‚Auflösung‘ und ‚Komposition‘ werden aus der Methodologie der frühen Neuzeit in inhaltlich entsprechender Form in die Neuzeit tradiert und finden sich in diesem semantischen Gehalt in der Mitte des 19. Jahrhunderts auch bei Carl Mager (vgl. 1843: 31).

---

<sup>1</sup> Eine klare Abgrenzung zur Bedeutung ‚künstlich‘ ist deswegen relevant, weil sein Antonym ‚natürlich‘ und dessen Derivate mehreren Autoren des Diskurskollektivs als intuitives Beschreibungsmerkmal von Methoden dienen (vgl. Danicher 1867; Grandhomme 1865; Seidenstücker 1822). Als Gegensatzpaar sind die beiden Begriffe jedoch auch deswegen nicht aussagefähig, weil sie im Methodendiskurs kaum objektivierbar erscheinen.

<sup>2</sup> Chemische Syntheseprozesse entsprechen in dieser Bedeutung dem konzeptionellen Extrempol der unterrichtsmethodischen Synthetik im Fremdsprachenunterricht und weisen auf einen Zusammenhang mit der im Deutschen Kaiserreich um 1900 exponierten Stellung der Chemie als wissenschaftlicher Disziplin hin. Als Referenz für den Bedeutungszusammenhang zwischen dem Forschungsfeld der Organischen Chemie und der fremdsprachenmethodischen Terminologie in jener Zeit erscheint mir ein Verweis auf die Häufung von vergebenen Nobelpreisen der Chemie an deutsche Wissenschaftler als aufschlussreich. Folgende Auflistung umfasst die fünf an deutsche Forscher vergebenen Nobelpreise für Chemie zwischen 1900 und 1910 (vgl. Chemie 2022): 1902 Hermann Emil Fischer (synthetische Forschung zu Traubenzucker), 1905 Adolf von Baeyer (Synthetisierung organischer Farbstoffe), 1907 Eduard Buchner (enzymatische Gärungsprozesse), 1909 Wilhelm Oswald (Prozesse der Katalyse), 1910 Otto Wallach (Synthese aromatischer Verbindungen). Anhand dieser Konzentration wird ersichtlich, dass die forschungsthematischen Schwerpunkte der vergebenen Nobelpreise in beinahe jedem Fall explizit einen Zusammenhang mit Arbeiten auf dem Gebiet der Synthese aufweisen. Da sich die Begriffe ‚synthetische‘ und ‚analytische‘ Methoden bei Otto Wendt bereits in weithin etablierter Form im selben Zeitraum wiederfinden (vgl. Wendt 2012 [1909]: 110 f.), scheint sich die ursprünglich von Seidelmann (vgl. 1724) angestoßene und über das 19. Jahrhundert tradierte Orientierung der Nomenklatur (vgl. Mager 1843: 31) mit prestigereicher und naturwissenschaftlich etablierter Terminologie aus der Organischen Chemie zu entsprechen.

In den naturwissenschaftlichen Kontext der Namensbestimmung synthetischer Methoden im 19. und frühen 20. Jahrhundert fügt sich zudem auch Reinfrieds Beschreibung der synthetischen Methode als „atomiste“ (Reinfried 1999: 3), die sich des sprachlichen Vergleichs einer Zusammensetzung von sprachlichen Strukturen auf Basis kleinerer Elemente bedient. Die Bezeichnung ‚atomistisch‘ erscheint wegen dieser semantisch konkret präzisierbaren Implikation und ihres gleichzeitig erhöhten Grades an Abstraktion als relevantes Merkmal der Beschreibung eines synthetischen Pols.

Synthetische Methoden greifen neben atomistisch-konstruierenden Elementen als weiteres zentrales Merkmal überwiegend auf nur geringfügig kontextualisierte Einzelsätze in den Übersetzungsaufgaben zurück. Die Richtung der Übersetzung variiert je nach methodischer Ausrichtung in den einzelnen Strömungen zwischen der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische, was einer methodischen Strömung um Meidinger entspricht, und aus dem Französischen ins Deutsche, wobei es sich um einen Weg handelt, der von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (vgl. 1822) präferiert wurde. Daneben etablieren sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts zahlreiche Mischformen aus beiden Übersetzungsrichtungen (vgl. Reinfried 1995: 46), zu denen unter anderem einige Werke der Autoren Franz Ahn (vgl. 1832, 1840, 1852, 1855) und Carl Ploetz (vgl. 1853, 1872) aus dem vorliegenden Korpus gezählt werden können.

Neben der Modalität der Übersetzungsrichtung ist auch die Wahl zwischen Induktion und Deduktion in der Grammatikvermittlung ein distinktives Kriterium, das der Methodenklassifikation dienen kann. Tendenziell enthalten synthetische Methoden eine Affinität zu deduktiven Erschließungswegen in der Grammatikarbeit, die im methodendiskursiven Umfeld des synthetischen Pols besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als typisch angesehen wird (vgl. Germain 2001: 101–105; Reinfried 1999: 3, 2007: 261). Die Grenzen sind jedoch außerhalb des synthetischen Pols bereits fließend, was sich in den pragmatischen Methodenkonzepten von Seidenstücker und Ahn nachvollziehen lässt:

D'autres approches méthodologiques connues, qu'on peut relier aux manuels de Seidenstücker et Ahn, se trouvent à mi-chemin entre la démarche globale et la démarche synthétique de l'apprentissage des langues vivantes; ces manuels scolaires mettent en évidence une progression grammaticale adaptée aux élèves et proposent un enseignement de la grammaire par induction qui se limite à un choix des règles les plus importantes (Reinfried 1999: 3).

Reinfried geht davon aus, dass vorwiegend synthetisch operierende Grammatik-Übersetzungs-Methoden ab dem Zeitpunkt der Implementierung des Französischunterrichts im Fächerkanon des preußischen Gymnasialschulsystems im Jahr 1837 (vgl. Kapitel 5.2) tendenziell an neuhumanistischen Gymnasien vorherrschend sind (vgl. Reinfried 2019a: 164). Im Prozess der fortlaufenden Ausdifferenzierung der Schulsysteme der deutschen Länder während des Übergangs zwischen der ‚Frühphase‘ und der Phase der ‚Systembildung‘ (vgl. Jeismann 1987a: 163) werden in geringerem Umfang ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts und in verstärktem Umfang ab dem Ende der 50er Jahre zunehmend unterschiedliche bildungskonzeptionelle Affinitäten zwischen den sich ausdifferenzierenden Schultypen und methodischen Strömungen deutlich, die insbesondere in den neu entstehenden Realschulen einen fremdsprachenmethodischen Paradigmenwechsel hin zu analytisch operierenden Methodenströmen begünstigen.

Analytischen Methoden<sup>1</sup> können in Teilen als „imitative Gegenströmung“ (Reinfried 2019a: 164) zu synthetischen Methoden aufgefasst werden und sind zu diesen durch teilweise dichotome Perspektiven auf methodische Vermittlungsverfahren und bildungskonzeptionelle Ideologien gekennzeichnet. Es handelt sich bei analytischen Methoden um tendenziell induktiv ausgerichtete Ansätze, die intuitiv-imitative Verfahrensweisen insbesondere im Bereich der Aussprache präferieren und überwiegend von authentischen Texten ausgehen (vgl. Caravolas 2000: 138 f.; Hüllen 2005: 94 f.; Reinfried 2007: 261). Der im Unterricht erfolgende mehrschrittige Übersetzungsprozess französischer Texte etabliert methodologisch einen „pont entre la langue maternelle et la langue étrangère, auquel les partisans de la méthodologie analytique attachaient l’espoir qu’il faciliterait la pensée dans la langue étrangère“ (Reinfried 1995: 47). Grundlage dieser ‚Brückenübersetzung‘ ist die in einem ersten Schritt angefertigte wortwörtliche Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche, die in einem zweiten Schritt stilistisch bereinigt und vorwiegend auswendig gelernt wird (vgl. Reinfried 1995: 46 f.). Als gemeinsam geteiltes Merkmal analytischer Methoden werden

---

<sup>1</sup> In seiner grafischen Darstellung zum Verlauf der Methodenentwicklung zwischen dem 19. Jahrhundert und der Mitte des 20. Jahrhunderts kategorisiert Wolfgang Butzkamm eine Form von analytischer Methode als methodischen Teilbereich der neusprachlichen Reformbewegung neben „neue, direkte, imitative, induktive [und] natürliche Methode“ (Butzkamm 1978: 13). Zwei Elemente dieser Verortung – ‚imitativ‘ und induktiv – werden in der vorliegenden Studie in eine spektrale Darstellungsweise überführt und dem tendenziell holistischen Spektrum der Unterrichtsmethodik zugerechnet. In der vorliegenden Studie werden analytische Methoden als eigenständige prädominante Strömung erkannt, da sie sich zum einen terminologisch-konzeptionell bis zu Seidelmans *Tractatus philosophico-philologicus de methodo recte* zurückverfolgen lassen (vgl. Seidelmann 1724: 13) und sie zum anderen in klassifikatorischer Hinsicht ein hinreichendes Maß an distinktiven Merkmalen gegenüber anderen prädominanten Strömungen aufweisen (vgl. Abbildung 48).

sprachliche Elemente folglich in einem ersten Schritt im Französischen ‚dekonstruierend‘ analysiert und in einem zweiten Schritt, ebenfalls auf der Zielsprache, ‚rekonstruierend‘ (vgl. Hüllen 2005: 95) verwendet.

In der prägenden Phase der fremdsprachlichen Dekonstruktion entspricht der Begriff ‚analytisch‘ vollständig seinem altgriechischen Verbaladjektiv *ἀναλυτός* (vgl. Früchtel 1963: 190) in der Bedeutung ‚auflösend‘ beziehungsweise seinem substantivierten Etymon *ἀνάλυσις, εως, ἡ* (vgl. Gemoll, Vretska 1988: 56) in seinem Primärsinn von ‚Auflösung‘. In diesem Sinne scheint sich die Namensategorie der analytischen Methoden im Bereich der Übersetzung sprachlich an das mathematische Teilgebiet der ‚Analysis‘ anzulehnen, was in Ähnlichkeit zur synthetischen Nomenklatur wiederum eine Orientierung an einer Schnittstelle zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplinen nahelegt.

Exemplarisch entspricht der Aufbau von Schulbüchern nach diesem Prinzip dem Anordnungsmodus von Übersetzungen in einer hierfür freigehaltenen Zeile zwischen zwei Textzeilen, was für James Hamiltons ‚Interlinearmethode‘ bezeichnend ist und Joseph Jacotots Prinzip der „Lateralübersetzung“ (Klippel 1994: 222) in Form zweier Spalten für Originaltext und übersetzten Text entspricht. Beide Darstellungsmodi werden oftmals als prototypisch für analytisch agierende Methoden eingestuft<sup>1</sup> (vgl. Hammar 1993: 13 f.; Willems 2013: 167–176), jedoch werden analytische Methoden dadurch relativ stark auf eine verengende Konzeption von Übersetzungsanordnungen reduziert, was sich zur Erfassung von analytisch orientierten offenen Strömungen kaum eignet. Interlineare und laterale Darstellungen von Übersetzungen werden daher in der vorliegenden Untersuchung als relevanter, aber nicht exklusiver Bestandteil analytischer Methoden aufgefasst.

Von ebenso hoher Signifikanz in analytischen Strömungen erscheint zudem die Reihenfolge der Erarbeitung von grammatischen Inhalten, die in analytischer Vorgehensweise prinzipiell der Übersetzung nachgeschaltet ist und überwiegend induktiv erfolgt. Claude Germain (vgl. 2001: 101 f.) beschreibt die Reihenfolge der Durchführung von textbasierten Übersetzungen vor der Durchnahme von Grammatik als typisch induktives Merkmal analytischer Methoden und stellt zudem eine deutliche Präferenz der Übersetzungsrichtung aus dem Französischen ins Deutsche fest. Anstelle einer aus Claude Germain Darstellungen

---

<sup>1</sup> Klippel verwirft die Bezeichnungen ‚analytisch‘ und ‚induktiv‘ zur Beschreibung von Hamiltons und Jacotots Methodologie, da sie ihr „nicht ausreichend spezifisch als Kennzeichnung“ (Klippel 1994: 222) erscheinen. Zum Zweck der Verortung in einem methodendiskursiven Spektrum ist jedoch ein erhöhter Grad an Ambiguität im Kategorisierungsprozess der vorliegenden Untersuchung als vorteilhaft anzusehen.



abgeleiteten Gegenüberstellung synthetischer ‚Grammatik-Übersetzungsmethoden‘ und analytischer ‚Übersetzungs-Grammatikmethoden‘ erscheint es mir jedoch plausibler, eine verfahrensbasierte Öffnung der analytischen Methodenkonzeption zu verfolgen und den Wahrnehmungsfokus der Rolle von Grammatik in analytischen Methoden etwas zu reduzieren. Der Grund hierfür liegt zum einen in einer etwas geringeren Gewichtung von Grammatikvermittlung in analytischen Methoden und in ihrer beinahe methodenpluralistischen Heterogenität, in denen sich auch Elemente der philanthropistischen Versinnlichungsmethode in Form von Prinzipien der ‚Anschauung‘<sup>1</sup> finden. Analytische Methoden weisen – mit Ausnahme der analytischen Extremformen der Lateral- und Interlinearübersetzungen – zudem tendenziell eine etwas geringere sprachformbezogene und sprachsystematische Ausrichtung auf und verfolgen aufgrund ihrer textbasierten Prozesse auch eine verstärkt inhaltsbezogene Ausrichtung, die unter anderem der Sicherung und Reproduktion von Text- und Lektüreinhalten dient (vgl. von Walter 1982: 86 f.)<sup>2</sup>.

Als Pendant zu synthetischen Grammatik-Übersetzungs-Methoden erscheint mir daher die nomenklatorische Kategorie von analytischen „Lese-Übersetzungs-Methoden“ (Reinfried 2019a: 164) als geeignet, um einen methodischen Gegenpol zu synthetischen Methoden zu beschreiben, zumal sich durch die Formulierung ‚Lese-Übersetzungs-Methoden‘ eine partielle inhaltliche Kontinuitätsbrücke aus den methodendiskursiven Tendenzen der 1830er und 1840er Jahre bis zur neusprachlichen Reformbewegung nachzeichnen lässt, was Marcus Reinfried in Gegenüberstellung zum synthetischen Pol der Grammatik-Übersetzungs-Methode wie folgt beschreibt:

---

<sup>1</sup> Unter dem Aspekt der Anschauung ist nach Klippel „weniger die Verwendung von Bildern oder Gegenständen als Hilfsmittel des Sprachunterrichts, sondern vielmehr die Darbietung der fremden Sprache in Form von Beispielsätzen oder Kurztexen als Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens“ (Klippel 1994: 447) zu verstehen. In der Codierung des Korpus wird Klippels Einwand zwar berücksichtigt (vgl. Kapitel 7.2.3), insbesondere werden jedoch auch der Einsatz von Bildmaterial sowie Rekurrenzen auf „die sichtbare Umgebung des Lernenden“ (Schilder 1977: 23) als relevante Merkmale von Anschauungsmethoden verstanden (vgl. Schilder 1977: 20–30). In der Herausbildung von methodischen Strömungen wird folglich primär der Einsatz von Bildern und Gegenständen in methodologischen Kommentaren der Vorworte als Kriterium der Zuordnung zu Anschauungsmethoden herangezogen (vgl. Abbildung 48). Innerhalb des Korpus werden durch heuristische Verfahren zwar 16 Lexeme – vor allem das Lexem ‚anschaulich‘ – dem Topos der ‚Anschauung‘ zugeordnet (vgl. Kapitel 7.2.3). Diese Lexeme werden jedoch in Kontexten verwendet, die eine semantische Nähe zum Bereich der synthetischen Methoden nahelegen. Ein Zusammenhang mit Anschauungsmethoden ist in diesen Fällen auszuschließen.

<sup>2</sup> Zu Inhalten der literarischen Kanonbildung in höheren Schulformen verweise ich auf Herbert Christ (vgl. 1990), der sich überwiegend in Schulprogrammen ab den 1840er Jahren mit Auswahlkriterien der literarischen Quellen in überwiegend analytisch ausgerichteter Unterrichtsmethodik beschäftigt (vgl. Christ 1990: 179–184).

Die imitative Gegenströmung, die als Lese-Übersetzungs-Methode bezeichnet werden kann und die mit zielsprachlichen Texten oder verschriftlichten Dialogen begann [...], war bis in die 1880er Jahre i.d.R. auf Bürger- und Realschulen beschränkt. Sie setzte sich (teilweise in Verbindung mit der direkten bzw. der Anschauungsmethode) als die Methode der neusprachlichen Reformbewegung durch (Reinfried 2019a: 164).

Die Annahme einer ideologiebasierten Präferenz analytischer Methoden an Bürger- und Realschulen (vgl. Kapitel 5.1) erscheint unter Berücksichtigung der voneinander abweichenden bildungspolitischen Zielsetzungen an neuhumanistischen Gymnasien im Kontrast zu Realschulen überwiegend plausibel und fügt sich in ein Gesamtbild des methodendiskursiven Unterbaus der neusprachlichen Reform ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein:

Dans les années soixante du XIX<sup>e</sup> siècle parurent déjà des ouvrages qui recommandaient dans l'enseignement de départ l'utilisation d'objets, de maquettes, d'images et de saynètes. Ce genre de pratiques pédagogiques a gagné progressivement du terrain; elles restèrent cependant une exception dans les établissements supérieurs qui n'éveilla pas l'attention. Le changement n'interviendra qu'avec le mouvement réformiste de l'enseignement des langues vivantes étrangères (Reinfried 1999: 3).

Unterrichtsmethoden, deren namensgebende Prinzipien auf sprachmaterieller Anschauung und Anschaulichkeit basieren und die einen hohen Grad an Visualisierungsmedien verwenden (vgl. Reinfried 1992), nehmen in höheren Schulen – insbesondere vor dem 1837 erfolgenden zunehmenden Einzug des Französischen an den preußischen Gymnasien (vgl. Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 10) – insofern eher einen geringeren Stellenwert ein, als ihre bildungskonzeptionell tendenziell holistisch ausgerichtete Unterrichtsmethodik nur geringfügig mit einem verbreiteten neuhumanistischen Bildungsideal vereinbar scheint (vgl. Kapitel 5.1). Ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht ändert sich jedoch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als die methodische Ausrichtung von Unterricht in modernen Fremdsprachen – insbesondere an Realschulen – zunehmend in einer Konvergenz verschiedener Formen von Lese-Übersetzungs-Methoden, Lesebuchmethoden (vgl. Macht 1987: 108–119) und nach 1870 auch holistisch ausgerichteten Anschauungsmethoden (vgl. Macht 1987: 28–40) mündete, deren gemeinsam geteilte methodologische Konzeptionen die Entstehung der neusprachlichen Reformbewegung, der ‚direkten Methoden‘<sup>1</sup> und schließlich der ‚vermittelnden Methoden‘

---

<sup>1</sup> Die Verwendung des Plurals in der Form ‚direkte Methoden‘ ist bisher nicht gängig. Da es sich jedoch, wie bei den meisten Unterrichtsmethoden des 19. Jahrhunderts um einen konzeptionellen Sammelbegriff handelt, erscheint mir der Plural als geeignet, um von einzelnen Realisierungsformen auf eine erhöhte methodologische

(vgl. Macht 1987: 177–191) begünstigten. Sowohl die auf dem Einsatz visueller Medien und veranschaulichenden Sprachmaterials ausgerichteten Anschauungsmethoden als auch die verstärkt textbasierten Lesebuchmethoden sind im Vorfeld der neusprachlichen Reformbewegung „nicht als scharf voneinander abgrenzbare und miteinander unvereinbare Verfahrensweisen“ (Reinfried 2007: 264) zu beschreiben:

Die Lesebuchmethode betonte genauso wie die Anschauungsmethode den Primat der gesprochenen Sprache und die Aktivität der Schüler [...]. Sie musste aber das Einsprachigkeitsprinzip – vor allem in der Semantisierungsphase – etwas stärker einschränken, weil die Unterstützung durch visuelle Medien als Bedeutungsmittler fehlte. Eine Gemeinsamkeit beider Methodenvarianten waren engschrittige und detaillierte Fragen, mit denen der gesamte inhaltliche Stoff durchgearbeitet wurde (ebd.: 263).

Das Bestehen von mehreren Schnittmengen und gemeinsam geteilten methodischen Konzepten dieser beiden Vorläufer direkter Methoden steht exemplarisch für eine Vielzahl sich gegenseitig partiell überlappender methodischer Konzepte im Verlauf des 19. Jahrhunderts und dabei insbesondere im Vorfeld der neusprachlichen Reformbewegung. In der Tendenz erscheint dabei insbesondere der Zeitraum zwischen den 1830er Jahren und den 1880er Jahren als unterrichtskonzeptionell vielschichtig, wobei innerhalb der bisher beschriebenen prädominanten Strömungen von synthetischen, analytischen und auf Anschauung basierenden Unterrichtsmethoden eine Vielzahl an „méthodes que l'on qualifierait plutôt de ‚mixtes““ (Christ 1993: 5) entsteht.

Als prototypisches Mischverfahren zwischen synthetischen und analytischen Methoden in der Mitte des 19. Jahrhunderts wird oftmals auf Carl Magers sogenannte ‚genetische Methode‘ verwiesen (vgl. Mager 1843: 68–71),

[qui] devait tenir compte aussi bien du côté ‚objectif‘ de la langue que du côté subjectif des élèves. Elle se proposait de réconcilier le savoir théorique **sur** [Hervorhebung im Original] la langue, caractéristique plutôt pour la méthodologie synthétique, avec le savoir-faire, la pratique de la langue, caractéristique plutôt pour la méthodologie analytique (Reinfried 1995: 48).

Die ‚genetische Methode‘, die von Mager selbst als „weder synthetisch noch analytisch, sondern beides“ (Mager 1843: 69) bezeichnet wird, stellt im Spektrum zwischen synthetischen und analytischen Methoden einen konzeptionellen Bezugspunkt dar, der sich in der

---

Abstraktionsebene zu verweisen. Reinfried bezeichnet die direkte Methode in dieser abstrakten Hinsicht als „ein mentales Modell für Unterrichtsentwürfe, das in der Lehreraus- und -fortbildung tradiert wird; eine komplexe Idee, die subjektive Unterrichtsvorstellungen von Lehrenden (und teilweise auch Lernenden) prägt, aber nicht mit dem realen Unterricht in einer bestimmten Epoche gleichgesetzt werden darf, obwohl sie diesen stark beeinflusst“ (Reinfried 2007: 264).

Klassifikation von Methoden nach graduellen Kriterien gut als Referenz eignet, um einzelne Methodenelemente zwischen den Maximalpositionen von Synthese und Analyse zu verorten<sup>1</sup> (vgl. Hüllen 2005: 92–104; Reinfried 1995: 45–50; von Walter 1982: 85–91). Genetische Methoden nach Carl Mager zeichnen sich insofern durch die Übernahme etablierter analytischer Aspekte und Verfahrensweisen aus, als sie den Einsatz authentischer Texte befürworten, wodurch sie einerseits eine große Schnittmenge mit Lesebuchmethoden und Lese-Übersetzungs-Methoden aufweisen. Andererseits ist nach Reinfried (vgl. 1995: 48) eine partielle Orientierung am synthetischen Ende des Methodenspektrums ersichtlich, da Mager für eine klare grammatische und lexikalische Progression plädiert. Als distinktives Merkmal sollten diese Inhalte jedoch nicht deduktiv umgesetzt werden, sondern in Form von heuristisch-kognitiven Verfahrensweisen im Unterricht erarbeitet werden. Somit zeigt sich die genetische Methode nach Mager als „liée à un raisonnement que l'apprenant était censé accomplir lui-même; c'est lui qui devait découvrir, avec l'aide du professeur, les règles grammaticales“ (Reinfried 1995: 48). Im Gegensatz zum analytischen Ende des Methodenspektrums verfolgt Mager keine imitativen oder mechanischen Vermittlungsverfahren von Grammatik und Wortschatz, da er diesen sprachlichen Mitteln eine formative Funktion zuschreibt, wodurch sie als „les dépôts et les réservoirs de toutes les notions sensibles et intellectuelles et de toutes les formes de la pensée“ (ebd.: 49) angesehen werden können. Karl-Heinz Flechsig formuliert dieses Verhältnis zwischen genetischen, synthetischen und analytischen Aspekten wie folgt:

In der Praxis unterscheidet sich die genetische Methode von der analytischen dadurch, daß sie nicht bei der imitativ erworbenen Sprachgewohnheit verharrt, sondern diese reflektiert. Von der synthetischen Methode hebt sie sich dadurch ab, daß sie von der Ganzheit der sprachlichen Form und vom Sprachgebrauch, d.h. vom sinnvollen Satz ausgeht (Flechsig 1962: 122).

Die genetische Methode in ihrer ‚Reinform‘ erfährt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem aufgrund ihrer stark kognitiven Ausrichtung und ihrer neuhumanistischen Bildungskonzeption sowie wegen eines teilweise noch nicht flächendeckend stattfindenden Wissenstransfers zu entsprechenden Lehrkräften nur eine geringe Resonanz im Fremdsprachenunterricht<sup>2</sup> (vgl. Flechsig 1962: 132; Reinfried 1995: 52;

---

<sup>1</sup> Friederike Klippel weist dabei insbesondere auf die Verwendung von Übersetzungen und Sprachenvergleichen als geteilte Methodenpositionen zwischen der genetischen Methode einerseits und einer Vielzahl weiterer Methoden andererseits hin (vgl. Klippel 1994: 445).

<sup>2</sup> Das Postulat einer grundsätzlich geringen Resonanz genetischer Methoden im Unterricht moderner Fremdsprachen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird von Friederike Klippel für den Englischunterricht

von Walter 1982: 91). Aus methodenklassifikatorischer Perspektive kommt ihr daher eher eine potenziell repräsentative Rolle zu, weil sie im Zwischenraum der polarisierten methodologischen Konzeptionen von Synthese und Analyse exemplarisch einen differenzierten Ort eröffnet, der bereits in den 1840er Jahren einen methodenkonzeptionellen Ausgleich repräsentiert. Auch wenn sich Mager überwiegend im Bereich zwischen synthetischen und analytischen Methoden positioniert und maximalholistische Konzepte der damals ideologisch zurückgedrängten philanthropistischen Methoden wenig berücksichtigt, ist sein Streben nach einem Kompromiss zwischen zwei Polen im Kern intentional vergleichbar mit Konvergenzentwicklungen von analytischen und auf Anschaulichkeit basierenden Prinzipien zwischen den 60er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts. Von besonderer Bedeutung erweisen sich in diesem Zeitraum textbasierte Lesemethoden und Elemente von Anschauungsmethoden, weil sie die methodologischen Grundlagen liefern, aus denen sich große konzeptionelle Anteile der neusprachlichen Reformbewegung in Form direkter Methoden gestalten (vgl. Reinfried 2007: 262 ff.).

Während starke Ausprägungsformen der direkten Methoden zur Jahrhundertwende jedoch letztlich in einer langfristigen diskursiven Bedeutungsrelativierung münden, gelingt der Konvergenz aus Teilströmungen direkter Methoden und Verflechtungen analytischer sowie synthetischer Elemente ab den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts in Form ‚vermittelnder Methoden‘ die Etablierung eines mittelfristigen Diskurskonsenses. Die Hochphase vermittelnder Methoden liegt zwar bereits außerhalb der im vorliegenden Korpus erfassten Quellen (vgl. Butzkamm 1978: 13 ff.); zum Zweck der Erstellung eines Klassifikationssystems von Methodenströmungen im vorliegenden Korpus können dennoch „die prinzipielle Benutzung von Texten (anstelle von zusammenhanglosen Einzelsätzen) im Fremdsprachenunterricht, die induktive Methode bei der Erarbeitung von Grammatikregeln und die Durchführung von Sprechübungen“ (Reinfried 2007: 267) als epistemischer Konsens bereits früher Entwicklungsstufen vermittelnder Methoden festgehalten und klassifikatorisch berücksichtigt werden. Auf Grundlage der bisher dargestellten zentralen Methodenströmungen lässt sich für den Zeitraum des 19. Jahrhunderts unter Berücksichtigung der beiden Jahrhundertwenden von 1800 und 1900 eine schematische

---

jedoch etwas relativiert, da sie auf die Möglichkeit der Übertragung ausgewählter spezifisch genetischer Aspekte auf weitere Methoden verweist (vgl. Klippel 1994: 445). Dieser Einwand erscheint auch für den Französischunterricht vor dem Hintergrund der Annahme eines fluiden methodendiskursiven Spektrums plausibel.

Darstellung des fluiden methodendiskursiven Spektrums zwischen einem atomistischen und einem holistischen Pol generieren. Es ist dabei jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei der folgenden Darstellung (vgl. Abbildung 47) um ein in seiner historischen Komplexität reduziertes Schema handelt, das lediglich einer Visualisierung der Verhältnisse zentraler methodischer Strömungen hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung dient.

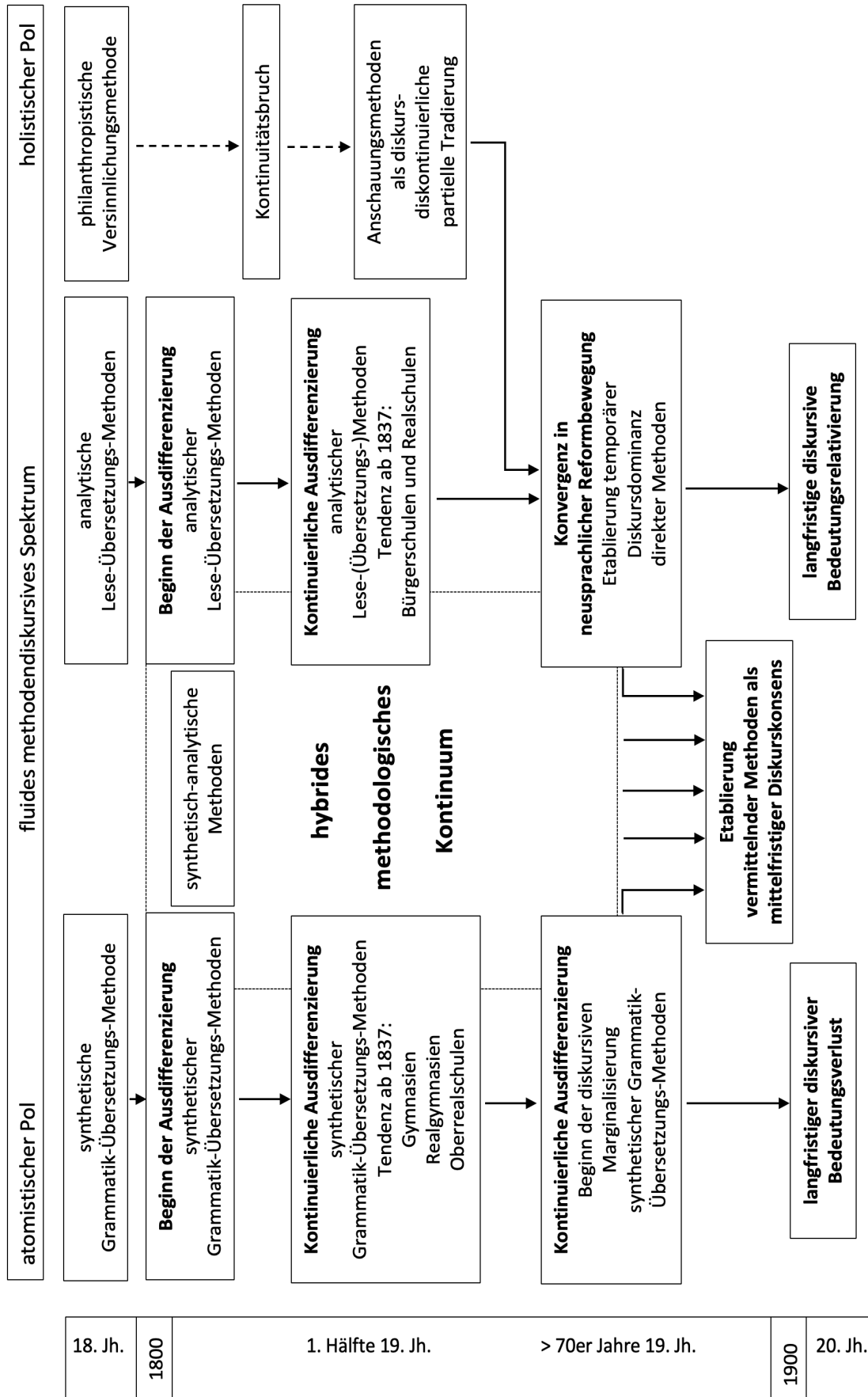


Abbildung 47: Darstellung des fluiden methodendiskursiven Spektrums.

## 8.1.2 Klassifikationssystematik von prädominanten Methodenströmungen des Korpus

### 8.1.2.1 Erstellung kriterienbasierter Klassifikationsparameter

Die folgende Darstellung von Methodenströmungen innerhalb des Korpus basiert auf einer Verknüpfung der in Kapitel 8.1.1 beschriebenen etablierten Klassifikationssysteme mit einer Auswahl der in Kapitel 7 generierten quantitativen Codierungsdaten. Die makro- und mikroanalytischen Codes und ihre zugehörigen Textstellen werden zu diesem Zweck in einem gleichermaßen induktiven wie deduktiven Prozess (vgl. Kapitel 4.3) mit den inhaltlichen Beschreibungsmerkmalen synthetischer, analytischer, auf Anschauung basierender Methoden sowie methodenübergreifender Mischformen in Beziehung gesetzt, was eine kategoriale Zuordnung der 121 Vorworte des Korpus in vier prädominante Methodenströmungen ermöglicht<sup>1</sup>.

Um eine konzeptionelle Vergleichbarkeit der methodologischen Ausrichtung aller Vorworte zu gewährleisten, ist in einem ersten Untersuchungsschritt unter Rückgriff auf den mikroanalytischen Code ‚methodenbegriffliche Synonyme‘ (vgl. Kapitel 7.2.2) zu verifizieren, dass die Vorworte des Korpus eine methodenströmungs-übergreifende und konzeptionell einheitliche Wahrnehmung des Methodenbegriffs beinhalten (vgl. Kapitel 3.1). Diese Voraussetzung stellt sich als gegeben heraus, da sich die codierten methodenbegrifflichen Synonyme (vgl. Abbildung 22) primär auf die methodischen Aspekte von *design* und *approach* (vgl. Richards, Rodgers 2001: 33) beziehen. Die Vorworte dieser Code-Segmente entsprechen – unabhängig von ihrer spezifischen methodologischen Ausrichtung – einem Verständnis von Methodik, in dem *approach*-basierte Ansätze zur „theory of the nature of language“ (Richards, Rodgers 2001: 33) mit *design*-basierten Ebenen von „specific objectives of the method“ (ebd.) zu Konzepten einer von den Schulbuchautor\*innen als ‚gut‘ wahrgenommenem Methode des Französischunterrichts verbunden werden. Die codierten Segmente der 17 methodenbegrifflichen Synonyme (vgl. Abbildung 22) beziehen sich semantisch überwiegend auf Empfehlungen zu unterrichtlichen Verfahrensweisen, die sich je nach unterrichtskonzeptioneller Ausrichtung unterschiedlich äußern. Unter dem Subcode ‚Weg‘

---

<sup>1</sup> Die grafischen Entwicklungslinien innerhalb des fluiden methodendiskursiven Spektrums (vgl. Abbildung 47) veranschaulichen die Verortung von Anschauungsmethoden als methodenkonzeptionelle Vorläufer und Teilströmung späterer Methoden der neusprachlichen Reform. Mit dieser Verortung von Anschauungsmethoden sollen die relativ eng gefassten terminologischen Grenzen in den historischen Überblicksdarstellungen von Wolfgang Butzkamm (vgl. Butzkamm 1978: 13) konzeptionell erweitert werden.



finden sich beispielsweise bei Franz Ahn als Vertreter einer Mischform synthetisch-analytischer Methodik und bei Felix Danicher als Befürworter von Anschauungsmethoden folgende codierte Passagen mit exemplarischen Aussagen:

[Die Anmerkungen sollen den Schüler] vor Allem dazu anleiten, die manchfaltigen Sprachformen zu erkennen, Vergleichen darüber anzustellen, den eigenthümlichen Geist der Sprache zu erfassen und das Ideensystem derselben in sich aufzunehmen. Nur dadurch kann das Studium einer lebenden Sprache geistbildend werden, und nur dadurch einen wohlthätigen Einfluß auf die Gesamtbildung des Zöglings äußern. Jeder andere Weg führt zu einem bloß materiellen Wissen und ist eher geisttödtend als geistbelebend (Ahn 1832: VII f.).

Dieser Weg aber ist der Weg der Natur, nach den Bedürfnissen unserer Schüler gebahnt und geebnet. Sollen unsere Schüler zum Sprechen gelangen, so müssen sie eben selbst sprechen, und zwar vom frühesten Alter an; denn wenn je das Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, seine Anwendung findet, so ist es hier; da gerade bei diesem Unterricht das, was dem Kinde leicht, dem Erwachsenen unendlich schwer wird. Unsere Aufgabe also lautet: Wie ist das Kind zum Sprechen zu bringen? eine Aufgabe, die ich im vorliegenden Werkchen zu lösen versucht habe (Danicher 1867: o.S.).

Diese beiden Darstellungen der *approach*- und *design*-Orientierung besitzen einen exemplarischen Charakter für weitere Vorworte des Korpus und stehen in Einklang mit der semantisch relativ homogenen Ausrichtung der Segmente im Code ‚methodenbegriffliche Synonyme‘. Auf dieser Grundlage kann von der gesicherten Etablierung einer von den Autoren gemeinsam geteilten epistemischen Position zum Begriff ‚Methode‘ ausgegangen werden, was initial die Voraussetzung für eine semantisch kohärente Klassifikation von Methodenströmungen bildet.

Für den Prozess der Klassifikation wird zum einen auf prototypische Merkmale der äußeren Enden des methodenkonzeptionellen Spektrums zurückgegriffen (vgl. Abbildung 47). Zum anderen werden während des Zuordnungsprozesses wiederkehrende methodologisch-konzeptionelle Äußerungen der Autor\*innen, die mit prototypischen Merkmalen der dargestellten Sekundärliteratur korrelieren, als prägende Beschreibungskriterien für unterschiedliche methodische Strömungen herausgearbeitet. Aus diesen beiden Schritten ergeben sich Analysevariablen, die in folgender tabellarischer Form den beiden konzeptionellen Polen ‚Synthetik‘ und ‚Analytik‘ sowie – entsprechend der epochenübergreifenden Visualisierung von Methodenentwicklungen in Kapitel 8.1.1 (vgl. Abbildung 47) – dem Bereich der rechts angeordneten ‚Anschauung‘ zugeordnet werden (vgl. Abbildung 48):

Tendenziell atomistischer Pol		Tendenziell holistischer Pol
Synthetik	Analytik	Anschauung
fremdsprachlich konstruierend	fremdsprachlich dekonstruierend	imitativ
atomistisch	eher holistisch	holistisch
formalistisch	eher utilitaristisch	utilitaristisch
Grammatik eher deduktiv	Grammatik eher induktiv	eingeschränkt Grammatik deduktiv
isolierte Sätze	Textverbund	kurze Textbeispiele
Grammatik → Übersetzung	Übersetzung → Grammatik	Einsatz visueller Medien
Deutsch → Französisch	Französisch → Deutsch	geschlossene Fragetechniken
Schreiben, Lesen, Sprechen	Lesen, Schreiben, Sprechen	Lesen, Sehen, Schreiben, Sprechen

Abbildung 48: Beschreibungsmerkmale von methodischen Tendenzen im fluiden methodendiskursiven Spektrum.

Im hermeneutisch verlaufenden Entscheidungsfindungsprozess der Zuordnung der Vorworte zu methodischen Strömungen dienen diese Beschreibungsmerkmale als Richtlinie zur Einordnung sprachlicher Äußerungen der einzelnen Autor\*innen, wobei je nach Umfang und konzeptioneller Darstellungsdichte in den einzelnen Vorworten unterschiedlich viele Beschreibungselemente zu berücksichtigen sind<sup>1</sup>. Es handelt sich bei diesen Klassifikationskriterien folglich um konzeptionalisierte Analyse-Items, die der Abbildung von methodischen Tendenzen in Relation zu einem fiktiven Extrempol dienen<sup>2</sup>.

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage wird somit eine Zuordnung der 121 Vorworte zu methodologisch-monopolaren Prototypen sowie zu hybriden Formen aus synthetischen und analytischen methodologischen Elementen ermöglicht und auch die Berücksichtigung von distinktiven Elementen der ‚Anschauung‘ sichergestellt. Die als Ergebnis der Analyse entwickelten vier zentrale respektive prädominanten Kategorien von Methodenströmungen – ‚synthetische Methoden‘, ‚synthetisch-analytische Methoden‘, ‚analytische Methoden‘ und ‚Anschauungsmethoden‘ – bilden dabei ein konzeptionell weit gefasstes und relativ offenes Kategoriensystem<sup>3</sup>, in dem die Gesamtheit der 121 Vorworte auf Basis entsprechender Äußerungen von Autor\*innen in ihrer methodologischen Ausrichtung wie folgt verortet werden können (vgl. Abbildung 49–52):

<sup>1</sup> Das Vorwort von Xiroh (vgl. 1874) fällt beispielsweise sehr kurz aus und enthält mit 165 Wörtern weniger sprachmaterielles Potenzial für die Anwendung der Beschreibungsmerkmale als das Vorwort von Lang (vgl. 1807) mit 3263 Wörtern.

<sup>2</sup> Für diese klassifikatorische Untersuchung wird kategorisch auf Begrifflichkeiten verzichtet, die von vagen attributiven Zuschreibungen zu Methoden ausgehen. In diesem Sinne wird beispielsweise auf die Beschreibung einer ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ als „méthode traditionnelle ou ‚classique“ (Germain 2001: 101) verzichtet (vgl. Kapitel 8.1.1).

<sup>3</sup> Aufgrund seiner offenen Gestaltung ermöglicht diese Systematik zudem auch eine kriterienbasierte Methodenkategorisierung von zukünftigen Funden historischer Schulbücher für den Französischunterricht.

Synthetische Methoden	Synthetisch-analytische Methoden	Analytische Methoden
Albrecht (1850)		Beauval (1819)
Albrecht (1853)	Adelmann (1871)	Brunnemann (1875)
Baumgartner (1882)	Ahn (1832)	Gedike (1809)
Baumgartner; Keller (1882)	Ahn (1840)	Géchant (1868)
Borel (1874)	Ahn (1852)	Grandmottet (1803)
Bröcker (1867)	Ahn (1855)	Hirzel; von Orell (1833)
Burkhard (1865)	Bettinger (1840)	Hölder (1840)
Ebert (1871)	Bigot (1852)	Hummel (1882)
Fabre (1835)	Claude; Lemoine (1830)	Karker (1855)
Gands (1846)	de Vogtberg (1830)	Knebel (1836)
Gands (1861)	Eisenmann (1858)	Lubarsch (1879)
Georg (1880)	Etienne (1851)	Magnin; Dillmann (1870)
Gerlach (1879)	Fries (1836)	Mozin (1852)
Gleim (1859)	Fries (1838)	Roustan (1852)
Gnüge (1859)	Fritzmann (1867 1)	Salzbrunn (1880)
Hodiesne (1834)	Fritzmann (1867 2)	Saure (1882 1)
Knebel; Höchsten (1834)	Gedike (1818)	Saure (1882 2)
Knebel; Probst (1882)	Grandhomme (1865)	Süpfle (1854)
Körting (1872)	Gutbier (1861)	<b>Summe: 18</b>
Kreizner (1856)	Gutbier (1863)	Abbildung 51:
Lang (1807)	Herrmann (1853)	Analytische Methoden.
Magnin; Dillmann (1872)	Hezel (1800)	
Mehrwald (1866)	Ife (1843)	
Meidinger (1807 1)	Kästner (1831)	<b>Anschauungsmethoden</b>
Meidinger (1807 2)	Kitz (1852)	Bauerheim (1866)
Mösch (1868)	Lang (1811)	Bohm (1878)
Mozin (1810)	Machat; Legat (1868)	Danicher (1867)
Mozin (1813)	Mozin (1836)	Danicher (1868 1)
Mozin (1822)	Otto (1865)	Danicher (1868 2)
Pablasek (1839)	Ploetz (1853)	Deutsch (1875)
Ploetz (1859)	Ploetz (1872)	Kamp (1882)
Ploetz (1864)	Pöhlmann (1817)	Körbitz (1867)
Ploetz (1870)	Pöhlmann (1826)	<b>Summe: 8</b>
Ploetz (1871)	Puchner (1873)	Abbildung 52:
Ploetz (1877)	Riedel (1854)	Anschauungsmethoden.
Ploetz (1882)	Seidenstücker (1822)	
Sanguin (1816)	Seyerlen (1852)	
Schmitz (1867)	Süpfle; Mauron (1877)	
Schreiber (1875)	Thorville (1879)	
Schultheß (1869)	Toeppe (1865)	
Schultheß (1870)	Toussaint; Langenscheidt (1867)	
Seyerlen (1865)	Villatte (1865)	
Ulrich (1880)	Völcker (1877 1)	
von Wittinghausen (1877)	Völcker (1877 2)	
Weil (1877)	Wahlert (1829)	
Wersaint (1846)	Wiget (1853)	
Wersaint (1865 1)	<b>Summe: 45</b>	
Wersaint (1865 2)	Abbildung 50:	
Xiroh (1874)	Synthetisch-analytische	
Zandt (1847)	Methoden.	
<b>Summe: 50</b>		

Abbildung 49:  
Synthetische Methoden.

### 8.1.2.2 Berücksichtigung typologischer Heterogenität

Die Klassifikation der in den Abbildungen 49 bis 52 zugeordneten Vorworte zu den vier genannten methodischen Strömungen basiert auf codierten Äußerungen der Autor\*innen in den jeweiligen Vorworten, deren methodologischer Inhalt und Aussagegehalt sich innerhalb des fluiden methodendiskursiven Spektrums verorten lässt. Die in Abbildung 48 genannten Kriterien ermöglichen dabei die Berücksichtigung von unterschiedlichen Dimensionen spezifischer methodologischer Ausführungen der Autor\*innen, was der heterogenen Typologie der Vorworte Rechnung trägt (vgl. Einleitung von Kapitel 6). Da die typologischen Ausrichtungen der Schulbücher (Ausprachelehren, Konversationsbücher, Lesebücher, Schulgrammatiken, Übungsbücher, Wörterbücher) sehr unterschiedlich ausfallen, ist in jedem Einzelfall eine differenzierte Auswahl der Kriterien notwendig, die den jeweiligen methodologischen Spezifika entspricht. Die konzeptionellen Einteilungspole ‚synthetisch‘ und ‚analytisch‘ eignen sich dabei aufgrund ihrer in Kapitel 8.1.1 dargestellten etymologisch-semanticen Eigenschaften zur Klassifikation von methodischen Strömungen des Korpus, da sie unterschiedliche methodische Elemente und Dimensionen sprachlich subsumieren<sup>1</sup> und durch die Möglichkeit der Auswahl unterschiedlicher Elemente in jedem Einzelfall die typologische Heterogenität des Korpus berücksichtigen. Vorworte aus den typologischen Bereichen der 73 vorhandenen Schulgrammatiken und 20 Lesebüchern (vgl. Einleitung von Kapitel 6) lassen sich auf dieser Basis auf alle acht Klassifikationskriterien hin untersuchen und einer Strömung zuordnen, wohingegen Ausprachelehren, Konversationsbücher, Übungsbücher und Wörterbücher eine reduzierte Anwendung der Kriterien benötigen, da in diesen Fällen beispielsweise die grammatikorientierten Kategorien ‚deduktiv‘ und ‚induktiv‘ oftmals nicht ersichtlich sind. In diesen Fällen ist eine Zuordnung der Vorworte zu methodischen Strömungen über die genannten Kriterien aufgrund der beschriebenen mehrperspektivischen Ausrichtung dennoch möglich.

Die Notwendigkeit zur Adaptierung nur einzelner Aspekte des Kriterienkatalogs aus synthetischen und analytischen Analyseelementen zur Betrachtung von Ausprachelehren,

---

<sup>1</sup> Die von Friederike Klippel analysierten Methodelemente der Sprachvermittlung in Schulbüchern ‚Ziele und Schwerpunkte‘, ‚Stoffauswahl und -anordnung‘ und ‚Lehrkonzepte‘ (vgl. 1994: 331–401) fallen sehr differenziert aus und sind auf die detaillierte Analyse von historischen Schulbüchern ausgerichtet. Zur Darstellung methodischer Strömungen im Umfang der vorliegenden Untersuchung erscheinen sie jedoch zu differenziert. Elemente aus Klippels Einteilungssystem finden sich daher in zusammengefasster Form in den beiden polaren Klassifikationsbereichen ‚synthetisch‘ und ‚analytisch‘.

Konversationsbüchern, Übungsbüchern und Wörterbüchern ist in einem Zusammenhang mit einem traditionell starken Forschungsschwerpunkt der historischen Fremdsprachendidaktik des 19. Jahrhunderts auf typologisch als Schulgrammatiken<sup>1</sup> zu klassifizierenden Schulbüchern zu sehen. Diese bisherige Schwerpunktsetzung der Forschungsperspektiven auf grammatischen Schulbüchern äußert sich oftmals in einer Verengung der nomenklatorischen Beschreibungsmöglichkeiten für weitere historische Schulbücher für den Fremdsprachenunterricht, die typologisch von Schulgrammatiken divergieren. Die Bezeichnung ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘ ist in einem engen Sinne kaum zur Beschreibung von Schulbüchern geeignet, die über die Inhalte von Grammatik und Übersetzung hinausgehen (vgl. Kapitel 8.1.1). Schulbücher des Korpus wie beispielsweise G. Völckers *Ausgewählte Lieder des J. B. de Béranger: Für den Schulgebrauch erklärt* (vgl. 1877a) oder S. S. Thorvilles *Neues Handbuch der deutschen und französischen Conversationssprache* (vgl. 1879) entziehen sich daher größtenteils einem Einteilungsprinzip auf Basis der Kategorie ‚Grammatik-Übersetzung‘, können jedoch auf Basis entsprechender Äußerungen des Autors einer hybriden Form aus synthetischen und analytischen Strömungen zugeordnet werden. Exemplarisch dient folgender Auszug aus Thorvilles Vorwort der Veranschaulichung synthetischer und analytischer Elemente auf Basis der in Abbildung 48 genannten Kriterien:

Beim Gebrauch desselben spreche ich immer, besonders bei Anfängern, **das für die Stunde Auswendiggelernte**<sup>2</sup> – nachdem ich es schon verhört habe – ohne daß der Schüler das Buch ansehen darf, vor, und stets mit dem glücklichsten Erfolge, denn hierdurch gewöhnt sich das Ohr bald, **alles Gesprochene leicht aufzufassen und zu verstehen**<sup>3</sup> (Thorville 1879: VII).

### 8.1.2.3 Behandlung fertigungsbezogener Schwerpunktsetzungen

Neben der Anwendbarkeit der synthetischen und analytischen Klassifikationskriterien auf alle typologischen Ausrichtungen der Schulbücher des Korpus ist als eine weitere Eigenschaft des Klassifikationssystems seine weitgehende Unabhängigkeit von der formalen Präsentation sprachlicher Teilfertigkeiten und sprachlicher Mittel zu nennen. Dieser Umstand ist insofern von Bedeutung, als einerseits im Korpus Schulbücher in Kompendien-Form vorliegen, die Kombinationen aus den Bestandteilen ‚Grammatik‘, ‚fremdsprachliche Beispiele‘,

<sup>1</sup> Schulgrammatiken wurden in den vergangenen Jahrzehnten oftmals aufgrund ihrer zahlenmäßigen Dominanz, ihrer weiten Verbreitung, ihrer relativ einfachen Zugänglichkeit und zugeschriebenen Repräsentativität (vgl. Niederländer 1981: 17 f.) häufig als Analysegegenstand bevorzugt.

<sup>2</sup> Hervorhebung durch den Verfasser der vorliegenden Untersuchung: Passage entspricht ‚synthetisch‘.

<sup>3</sup> Hervorhebung durch den Verfasser der vorliegenden Untersuchung: Passage entspricht ‚analytisch‘.

‚Übungen/Übersetzungen‘ und gegebenenfalls auch ‚Wörterannexe‘ enthalten, andererseits aber auch Schulbücher als isolierte Teile aus frühen Formen von lehrwerkähnlichen Verbänden vorliegen, die einzelne Fertigkeiten ins Zentrum stellen<sup>1</sup> oder nur ausgewählte sprachliche Mittel fokussieren. Dementsprechend fällt die Datenlage und Code-Dichte in den Vorworten in Bezug auf methodische Topoi wie etwa ‚Grammatik‘ oder ‚Mündlichkeit‘ (vgl. Kapitel 7.2.3) unterschiedlich aus. Im Fall von Kompendien finden sich tendenziell Methodenhinweise zu mehreren methodischen Topoi, wohingegen im Fall isoliert-fertigkeitsbezogener Schulbücher Verweise auf konkrete sprachliche Fertigkeiten oder sprachliche Mittel in topisch verdichteter Form vorliegen können.

In beiden Fällen ist die Position der Autor\*innen zu methodologischen Tendenzen und methodischen Verfahrensempfehlungen extrapolierbar, da die Bereiche ‚synthetisch‘ und ‚analytisch‘ eine Loslösung von der Ebene rein fertigkeitsbezogener Methodendarstellungen oder auch der fokussierten sprachlichen Mittel ermöglichen und aufgrund ihrer Berücksichtigung mehrerer Dimensionen eine flexibel adaptierbare Perspektive auf die grundsätzliche methodenkonzeptionelle Ausrichtung der Schulbücher eröffnen. Zur Veranschaulichung dieser Unabhängigkeit synthetischer und analytischer Klassifizierungsmerkmale von fertigkeitsbezogenen Ausrichtungen in Schulbuch-Kompendien und isolierten Schulbüchern eignen sich exemplarisch Auszüge aus den Vorworten von zwei Werken J. P. Pöhlmanns (vgl. 1817, 1826), die beide sowohl synthetische als auch analytische methodologische Äußerungen enthalten und dementsprechend zu klassifizieren sind (vgl. Abbildung 50):

Auszug aus Pöhlmanns Schulgrammatik in Kompendium-Form:

Der Verfasser, um seine Schüler schneller und sicherer zum Ziele zu bringen, schlägt den Weg ein, auf den, weil er der naturgemäße ist, jeder denkende Pädagog kommen muß. Er legt ihnen in dem ersten Cursus des Unterrichts lauter einzelne, leichte Sätze vor, die in ihrer Construction von der Construction der deutschen Worte so wenig als möglich abweichen. Diese Sätze, in denen mitunter absichtlich die Benennungen vieler Dinge aus dem gemeinen Leben nach einer gewissen Verwandtschaft (Menschennamen, Namen der weltlichen und geistlichen Würden, der Handwerker, der verschiedenen Grade der Verwandtschaften, der Krankheiten, der Spiele etc.) zusammengestellt sind, sind nach Classen geordnet, und jede dieser Classen [sic] stellt eine grammatikalische Regel dar, auf welche allein des Kindes Aufmerksamkeit bey der Uibersetzung gelenkt werden soll (Pöhlmann 1817: V f.).

---

<sup>1</sup> Dieser Fall liegt beispielsweise in der Typologie der Konversationsbücher des Korpus vor, die spezifisch auf die Förderung von Aspekten der Mündlichkeit ausgerichtet sind.

### Auszug aus Pöhlmanns isolierter Aussprachelehre:

Der Verf. des vorliegenden ABC-Buchs glaubt methodischer und zweckmäßiger zu Werke gegangen zu seyn. Er sucht nämlich seinem Leseschüler, bei dem er aber die Fertigkeit, das Deutsche zu lesen, schon voraussetzt, immer nur Eine Leseregeln auf Ein Mahl bekannt zu machen und einzuüben, und legt ihm Wörter vor, die er alle so gleich lesen kann, so bald er diese einzige Regel vor Augen behält (Pöhlmann 1826: IV).

Pöhlmann plädiert in beiden Vorworten für eine deduktive, synthetische Erklärung von Regeln im Vorfeld der Einführung von Beispielen und bezieht sich, entsprechend der Ausrichtung seiner beiden Schulbücher, in seiner Schulgrammatik von 1817 auf grammatisch-syntaktische Regeln vor dem Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche und in seiner isolierten Aussprachelehre von 1826 auf die deduktive Vermittlung rein phonetischer Regeln. Beiden Grundsatzentscheidungen lässt er in einem zweiten Schritt Beispiele auf Französisch folgen, die sowohl in syntaktisch-grammatischer wie auch in phonetischer Hinsicht analytisch zu bearbeiten sind. Auf Basis des prinzipiell fluiden Klassifizierungsspektrums zwischen ‚analytisch‘ und ‚synthetisch‘ wird in diesem Beschreibungsmodus eine Abwendung von rein fertigungsbezogenen Darstellungen, die jeweils nur einen Aspekt der Sprachbetrachtung berücksichtigen können, hin zu einem Fokus auf das Verständnis der Methodenkonzeption von Schulbuchautor\*innen im Sinne eines *approach* (vgl. Richards, Rodgers 2001: 33) ermöglicht (vgl. Kapitel 3.1).

#### 8.1.2.4 Aufhebung personengebundener Methodenklassifikationen

Der Fokus auf synthetische und analytische Ausrichtungen der methodischen Konzeptionen ermöglicht die Aufhebung einer personengebundenen Klassifikation, wie sie unter anderem von Konrad Macht (vgl. 1986) angewendet wird. Das Spektrum zwischen den Polen ‚synthetisch‘ und ‚analytisch‘ enthält in deskriptiver Hinsicht gegenüber nomenklatorisch an Personen gebundene Klassifikationen zwei Vorteile, wovon sich der erste auf die Ebene sprachlich-konzeptioneller Präzision und der zweite auf die Auflösung des Problems einer nur vermeintlich vorhandenen monomethodologischen Eindeutigkeit von Autoren bezieht (vgl. Kapitel 8.1.2.5).

Der erstgenannte Vorteil eines synthetisch-analytischen Spektrums gegenüber Personennamen basiert auf der Relativität eines Spektrums an sich. Personennamen sind sprachlich *per se* absolut und ermöglichen in deskriptiver Hinsicht keine partielle Übertragung

von methodisch ähnlichen Strukturen auf Schulbücher, die methodisch nicht mit ihnen identisch sind. Als Behelfsformulierungen, die dieses Problem aufzulösen versuchen, dienen bereits im 19. Jahrhundert sprachliche Konstrukte, die sich an methodische Namensgeber anlehnen, um eine methodische Ähnlichkeit zu suggerieren. Der Schulbuchautor G. E. A. Wahlert verwendet einen solchen Verweis in der Formulierung „es würde mich freuen, wenn man fände, daß diese Arbeit sich der Seidenstückerschen nicht unwürdig anreihete“ (Wahlert 1829: IV), wodurch sich jedoch lediglich eine Ähnlichkeit und keine vollständige Übereinstimmung ableiten lässt. Ein weiteres Beispiel findet sich in J. Seyerlens Formulierung des Titels seiner Schulgrammatik *Elementarbuch der französischen Sprache: Nach Seidenstücker (Ahn)‘schen Grundsätzen als Vorschule zu der französischen Chrestomathie von Gruner und Wildermuth* (Seyerlen 1852: Buchtitel).

Neben dem Umstand, dass die wenigsten Autoren explizit auf methodische Vorbilder verweisen und somit ein strukturierter Überblick über methodische Strömungen grundsätzlich nicht möglich ist, konkretisiert sich in Seyerlens Titelformulierung das Problem namensgebender Methodenklassifikation in besonderer Weise: Seyerlens eigens gewählte Methodenbezeichnung ‚nach Seidenstücker (Ahn)‘schen Grundsätzen‘ stellt eine hybride Form zweier sich sehr ähnelnder konzeptioneller methodischer Ausrichtungen dar und weist auf den Versuch hin, methodische Abweichungen und Weiterentwicklungen von prototypischen Methoden durch namentliche Ergänzungen weiterer methodologisch einflussreicher Autoren auszugleichen. Folgt man diesem Prinzip, ergibt sich vor dem Hintergrund hermeneutischer Prinzipien unterrichtsmethodischer Entwicklungen über mehrere Jahrzehnte jedoch keine sprachliche Schärfung, sondern vielmehr eine terminologisch zunehmend problematische Beschreibung von methodologischen Konzepten: Die sich sowohl überschneidenden wie auch voneinander abweichenden semantisch-methodischen Inhalte einzelner Autoren gehen nach diesem Prinzip in Form namentlicher Komposita zunehmend unsauber ineinander über und enden in einem inhaltlich nur noch schwer differenzierbaren, wenig aussagekräftigen und letztlich hermetischen Zusammenfall von bekannten Autorennamen. Dieses Problem wird bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts von Ploetz erkannt, der diese unpräzise Überschneidung und bereits zu seiner Zeit unklare Zuordnung von Autorennamen zu methodischen Strömungen anprangert:

Die Gründe meiner speciellen Anordnung des Lehrstoffs, die Aenderungen, welche ich mit der vortrefflichen Seidenstücker‘schen Methode (die man mit großem Unrecht oft die Ahn‘sche nennt) vorgenommen habe, die pädagogischen Grundsätze, welche mich bei der Bearbeitung aller meiner



Schulbücher leiten, habe ich in der oben erwähnten Einleitung ausführlich dargelegt (Ploetz 1859: I).

Ploetz lässt hier bereits in Ansätzen eine Sensibilisierung für ein Problem erkennen, das man als ‚Methodenbeschreibungen zweiter Ordnung‘ bezeichnen kann. Dieses basiert auf einer fehlenden Trennschärfe von konzeptionellen Inhalten unter mehreren Autoren und endet in der unscharfen Verwendung des Namens eines Schulbuchautors zur methodologischen Beschreibung eines weiteren Schulbuchautors. Dabei kommt es zu einer Art ‚Übersprungsbeschreibung‘ in der Methodendarstellung, in deren Zuge eine zu klassifizierende Methode eines Schulbuchautors nicht direkt und kriterienbasiert, sondern über einen indirekten Umweg mittels Ähnlichkeitsbeziehungen zu einer Methode eines anderen Autors beschrieben wird, was zu einem erhöhten Grad an fehlender Präzision führt.

#### 8.1.2.5 Abbildung pluraler methodologischer Konzepte

Der zu Beginn des Kapitels 8.1.2.4 angedeutete zweite Vorteil der durchgeführten Klassifikation der Methoden des Korpus auf Basis synthetischer und analytischer Kriterien gegenüber namensgebundenen Einteilungssystemen liegt in ihrer Möglichkeit, methodologisch divergierende Ansätze einzelner Autoren in verschiedenen Schulbüchern zu erfassen. Anstelle der Annahme einer generalisierten methodologischen Eindimensionalität von Autoren wird somit die Möglichkeit eröffnet, tendenziell plurale methodologische Konzepte von Autoren abzubilden, indem nicht ein Autor einer methodischen Strömung, sondern einzelne Schulbücher eines Autors potenziell verschiedenen Strömungen zugeordnet werden können. Diese Vorgehensweise erscheint sinnvoll, da mehrere Autoren des Korpus Schulbücher für verschiedene Altersgruppen konzipieren und diese entsprechend der anvisierten Zielgruppe in ihrer Methodik den kognitiven Entwicklungsständen, schulformspezifischen Ausrichtungen und bildungsideologischen Zielsetzungen anpassen (vgl. Christ 1993). Vor diesem Hintergrund sind die Autoren Gedike, Knebel, Lang, Mozin, Ploetz, Seyerlen und die Autorenteam um Knebel/Höchsten, Knebel/Probst und Magnin/Dillmann keinen einzelnen Strömungen zuzuordnen, sondern entsprechen vielmehr mit unterschiedlichen Schulbüchern unterschiedlichen Strömungen (vgl. Abbildungen 49–52). Auf Basis synthetischer und analytischer Pole lassen sich beispielsweise die fünf im Korpus vorhandenen Vorworte des Abbé Mozin an unterschiedlichen Stellen innerhalb des Methodenspektrums verorten (vgl. Abbildungen 49–52), was im Folgenden durch drei

Auszüge aus jeweils einem primär synthetischen, einem synthetisch-analytischen und einem primär analytischen Werk veranschaulicht wird:

#### Mozin 1813 (synthetisch):

Bei der Verfassung dieses Werkes hatte man den Zweck, den Bedürfnissen der verschiedenen Klassen der die französische Sprache studierenden Deutschen, vorzüglich aber der Anfänger, zu entsprechen. Daher hat man über die verschiedenen Redetheile aus leichten, im vertraulichen Umgange gebräuchlichen Wörtern bestehende Uebungen – und zwar immer in Verbindung mit den Regeln – angebracht (Mozin 1813: III).

#### Mozin 1836 (synthetisch-analytisch):

Die Hauptsache für jeden, der eine Sprache lernen will, ist, daß er sich bemühe, in größtmöglicher Zahl sprachrichtige Phrasen zu lernen, und das wird am besten gelingen im Familienkreise durch tägliche Unterhaltung, oder durch oft wiederholte Lecture, und zwar nicht gerade durch das Lesen von Büchern, sondern von kleinen Stücken, wie man sie in den *französischen und deutschen Anekdoten* oder in den *französischen und deutschen Uebungsstücken*, von demselben Verfasser findet, die in beiden Sprachen deren mehr als 300 enthalten, die auf eine Art vorgetragen sind, daß sie von den leichtesten bis zu den schwersten nach und nach steigen (Mozin 1836: III).

#### Mozin 1852 (analytisch):

Oft wurde ich von deutschen Lehrern und andern Personen über die Wahl eines leichten Buchs zur Anleitung im Französischlesen befragt. Man wünschte ein kleines Werk, welches, außer dem ABC, Unterhaltungen für Kinder, Erzählungen, Fabeln etc. enthielte, alles stufenweise, zur Unterhaltung der Kinder und zur Beförderung ihres Geschmacks im Lesen eingerichtet. Nachdem ich die verschiedenen ABC-Bücher geprüft hatte, um die zur Erreichung dieses Zweckes dienlichsten nennen zu können, überzeugte ich mich, daß durch eine Auswahl von leichten, unterhaltenden, lehrreichen Materien dem Lehrer und den Kindern zugleich gedient werden könne. In den mehrsten ABC-Büchern ist der gewählte Stoff entweder über die Fassungskraft der Kinder, oder er hat nichts, oder nur sehr wenig Anziehendes für sie. Der Inhalt dieses Werkchens ist zum Theil aus den *Historiettes et conversations à l'usage des enfants*, par M.<sup>e</sup> de V....., oder aus den *Conversations d'Emilie* geschöpft, die Materien sind aber oft anders geordnet, vermehrt, verändert, oder mit neuen Gesprächen und Fabeln untermengt, um den Unterricht durch Mannichfaltigkeit und Auswahl der Gegenstände leicht und angenehm zu machen (Mozin 1852: 3).

Während Mozins primär synthetische Schulgrammatik von 1813 in enger Abstimmung mit einer deduktiven Vermittlung von grammatischen Regeln zur Anwendung der Sprache führt, enthält sein *kurzgefaßtes praktisches Elementarbuch* von 1836 keinerlei Berücksichtigung von Regelsystemen, da es sich dabei um einen zweiten Band zu einem bereits früher herausgegebenen ersten Band eines Elementarbuches in früher Lehrwerk-Form für Realschulen handelt. Dieses Werk ist insofern als methodologisch hybrides Format zu bezeichnen, als es eine synthetische und analytische Ausrichtung im Bereich von

Übersetzungen enthält (vgl. Abbildung 48). Der Autor verzichtet in diesem Schulbuch vollständig auf die Vermittlung von synthetisch operierenden Regeln zur Grammatik, wie sie sich neben seiner Schulgrammatik von 1813 auch in zwei seiner weiteren, stark synthetisch konzipierten Werken des Korpus finden (vgl. Mozin 1810, 1822). Mozins Aussprachelehre von 1852 ist hingegen in ihrer methodologischen Ausrichtung rein analytisch und tendiert geringfügig auch zur Berücksichtigung von Prinzipien der Anschauung.

Mozins methodologisch differenzierter Aufbau der genannten Schulbücher steht insbesondere vor dem Hintergrund der von ihm anvisierten Zielgruppen stellvertretend für eine Tendenz in der Ausrichtung synthetischer und analytischer Methoden in verschiedenen Schulformen (vgl. Kapitel 8.1.1). Eine Affinität synthetisch operierender Grammatik-Übersetzungs-Methoden an neuhumanistischen Gymnasien und eine von Marcus Reinfried beschriebene entsprechende Tendenz des Einsatzes analytischer Lese-Übersetzungs-Methoden an Realschulen (vgl. Reinfried 2019a: 164) sind in mehreren Vorworten des Korpus ersichtlich. Diese Zugehörigkeit muss jedoch auf Basis der Daten des Korpus insofern etwas relativiert werden, als der Einsatz von Schulbüchern an Gymnasien und Realschulen häufig kaum differenziert<sup>1</sup> oder auch von den Autor\*innen oftmals nicht vorgegeben wird und eine methodologische Unterscheidung insbesondere vor ca. 1840 weniger nach unterschiedlichen Schulformen, sondern vielmehr auch nach der Orientierung eines Schulbuchs am Anfangsunterricht oder Fortgeschrittenenunterricht und durch Schwerpunktsetzungen auf sprachliche Fertigkeiten ersichtlich wird. Diese Beobachtung lässt sich exemplarisch anhand der folgenden drei analytisch ausgerichteten Vorworte der Autoren C. G. Hölder (vgl. 1840), F. Karker (vgl. 1855) und L. Süpfler (vgl. 1854) darstellen: Die drei Vorworte, die analytischen ‚Lese-Übersetzungs-Methoden‘ zugeordnet werden können (vgl. Abbildung 47), fokussieren ähnliche sprachliche Fertigkeiten, divergieren jedoch untereinander im Bereich der Schulformen und in den anvisierten Jahrgangsstufen. Da Hölder selbst Gymnasiallehrer war und er keine abweichenden Zielgruppen nennt, liegt ein Einsatz seines Lesebuchs an Gymnasien nahe (vgl. Hölder 1840: Untertitel). Karker nennt als Zielgruppe die „oberen Klassen höherer katholischer Schulanstalten“ (Karker 1855: Buchtitel) und Süpfler benennt die

---

<sup>1</sup> Hinweise zu spezifischen Zielgruppen oder zu einem vorgesehenen Einsatz an konkreten Schulformen finden sich in insgesamt 72 Vorworten. Die Verfasser von 49 Vorworten des Korpus verzichteten auf Angaben dieser Art (vgl. Kapitel 7.1.1). Hierfür können mehrere Erklärungen herangezogen werden. Beispielsweise kann aus Profitgründen die Zielgruppe nicht eingeschränkt werden, um einen breiteren Markt ansprechen zu können, oder die methodologische Ausrichtung der Schulbücher wird von den Autoren als nicht als schulformdifferenzierend betrachtet.

„unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen“ (Süpfle 1854: Buchtitel) als Zielgruppe.

Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist zudem eine Tendenz zu einer Separierung von synthetischen und analytischen Konzeptionen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen feststellbar. H. Knebels und E. Höchstens *Französische Schulgrammatik* (vgl. 1834), die explizit für den Einsatz in unteren Jahrgangsstufen konzipiert wurde, weist dabei eine stark synthetische Ausrichtung auf:

Was zuerst den Raum betrifft, den die Einrichtung unserer Gymnasien dem französischen Sprachunterrichte gönnt, so wird derselbe meistens in Quarta (frühestens in Quinta) begonnen, und es sind ihm wöchentlich nur zwei, höchstens drei Stunden gewidmet. In so beschränkter Zeit würde nun der Zweck des Unterrichts, Befähigung zum Verständniß und Gebrauch dieser Sprache, unmöglich zu erreichen sein, wenn der Lehrer nicht die Vortheile benutzen wollte, die ihm der Bildungsgang seiner Schüler darbietet. Unter diesen Vortheilen aber meinen wir nicht etwa die bereits bis zu einer gewissen Stufe geförderte Entwicklung der geistigen Kräfte (denn warum sollte diese nicht auch in anders organisirten Lehranstalten vorausgesetzt werden dürfen?), sondern ganz vorzüglich den vorausgegangenen grammatischen Unterricht im Lateinischen (Knebel, Höchsten 1834: IV f.).

Diese synthetische Methodenkonzeption für den Anfangsunterricht in Gymnasien und Progymnasien wird durch Knebels zwei Jahre später erschienenenes analytisches Lesebuch für Schüler und Schülerinnen im fortgeschrittenen Unterricht der Tertia komplementär ergänzt:

Das Bedürfniß gehe eben nur dahin, eine Sammlung französischer Lesestücke zu haben, welche, sich an den Gang in des Verfassers französischer Schulgrammatik anschließend, dem Schüler einen bis zur Tertia eines vollständigen Gymnasiums inclusive ausreichenden und seinem Bildungsstande zusagenden Lesestoff gewährte (Knebel 1836: III).

Knebels synthetische Schulgrammatik und sein analytisches Lesebuch sind daher nicht als methodologischer Widerspruch, sondern beispielhaft für ein ineinandergreifendes methodologisches Gesamtkonzept von Schulbuchautor\*innen im 19. Jahrhundert zu verstehen:

Bei den für Tertia bestimmten Lesestücken war es Hauptabsicht der Anmerkungen, den Leser mit der Syntax recht vertraut zu machen, daher denn auch bei weitem der größte Theil derselben in Verweisungen auf die Grammatik besteht (Knebel 1836: IV).

Autoren wie Knebel fassen synthetische und analytische Verfahrensweisen in diesem Sinne nicht zwangsläufig als entgegengesetzt auf, sondern begründen ihren jeweiligen Einsatz in unterschiedlichen Schulbüchern mit einer bildungsideologischen Zielsetzung, die sich bei

Knebel 1834 bereits von neuhumanistischen Prinzipien der ‚formalen Bildung‘ zu lösen scheint:

Dieser [Zweck] ist nämlich, wie oben angedeutet, nicht, wie bei den alten Sprachen, in die daraus entspringende formelle Bildung, sondern vorzugsweise in die Befähigung zum vollen Verständniß und bequemen Gebrauche des fremden Idioms zu setzen (Knebel, Höchsten 1834: VI).

Auf Basis der exemplarisch dargestellten Vertreter aus dem Korpus wird ersichtlich, dass die Zuordnung von Autor\*innen zu einer einzelnen Methodologie oder auch zu einer homogenen Bildungskonzeption nicht in generalisierter Form möglich erscheint, da vielmehr von einem diversifizierten Einsatz von Schulbüchern in Abhängigkeit von verschiedenen Schulformen als auch von verschiedenen Altersstufen und von isolierten sprachlichen Fertigkeiten ausgegangen werden kann. Das dichotome Spektrum aus Synthetik und Analytik sowie eine Berücksichtigung flankierend anzuordnender holistischer Elemente von Anschauungsmethoden ermöglicht auf dieser Basis die Abbildung einer mehrperspektivischen methodologischen Ausrichtung entsprechender Autor\*innen zu einzelnen Zeitpunkten als auch die Darstellung eines möglichen Entwicklungsverlaufs der methodologischen Äußerungen von Schulbuchautor\*innen in einem zeitlichen Längsschnitt. Auch publikationsstarke Autoren wie Carl Ploetz, dessen überwiegende Zugehörigkeit zu einem primär synthetischen Pol in der bisherigen historischen Französischdidaktik-Forschung belegt ist (vgl. Christ 1993: 7 f.; Reinfried 2007: 261), lassen sich in diesem Klassifikationssystem mit einzelnen Werken methodologisch eher im synthetisch-analytischen Kontinuum (vgl. Ploetz 1853, 1872) verorten (vgl. Abbildungen 49–52), wodurch sich die Perspektive auf die unterschiedlichen methodologischen Konzeptionen von im 19. Jahrhundert stark rezipierten Autoren schärfen lässt.

#### 8.1.2.6 Abstrahierung konkreter Methodenbezeichnungen

Die dargestellte spektrale Klassifikationssystematik (vgl. Abbildung 47) ermöglicht es, die von den Autor\*innen selbst gewählten Methodenbezeichnungen der Vorworte auf Basis entsprechender Kategorien (vgl. Abbildung 48) kriterienbasiert zu abstrahieren und mit den Codierungs-Ergebnissen der Korpusanalyse in Beziehung zu setzen. Dieser Prozess dient der Herstellung einer erhöhten semantischen Transparenz der von den Autor\*innen konkret formulierten Methodenbezeichnungen, die in Kapitel 7.2.4 und 7.2.5 in Form der entsprechenden Code-Bezeichnung ‚konkrete Methoden‘ herausgestellt wurden. In

gesammelter Form handelt es sich dabei um 76 Code-Segmente zu 39 distinktiven Methodenbezeichnungen (vgl. Kapitel 7.2.4 und 7.2.5), die hier zunächst unter Berücksichtigung ihrer unveränderten Zitierform<sup>1</sup> im Zusammenhang mit ihren Codepfaden der Korpusanalyse und zugehörigen Vorworten (vgl. Abbildung 53) sowie in reduzierter Form nach distinktiven Methodenbezeichnungen (vgl. Abbildung 54) und anschließend nach Zugehörigkeit zu thematischen Schlagworten und namensgebenden Autoren dargestellt werden (vgl. Abbildung 55)<sup>2</sup>:

Vorwort	Codepfad mit Methodenbezeichnungen
Beauval (1819)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche Lehrart
Magnin; Dillmann (1870)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Schreiblemethode
Danicher (1867)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\der Weg der Natur
Danicher (1868 1)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Aufsatzmethode
Danicher (1868 2)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche praktische Aufsatzmethode
Ahn (1840)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\der synthetische Weg
Ahn (1840)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\nicht personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\der synthetische Weg
Bettinger (1840)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die alte Methode
Bettinger (1840)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Jacotot'sche
Bettinger (1840)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die s.g. neue Methode
Claude; Lemoine (1830)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\nicht personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte natürliche Methode
Etienne (1851)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche Methode
Etienne (1851)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die künstliche Methode
Grandhomme (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\der natürliche Weg
Grandhomme (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\der natürliche Weg
Grandhomme (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\der natürliche Weg
Gutbier (1863)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Ahn'schen Lehrbücher
Hezel (1800)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\nicht personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die lateinische Grammatikalmethode

<sup>1</sup> Diese Sammlung der distinktiven konkreten Methodenbezeichnungen folgt den wörtlichen selbstreferentiellen Beschreibungen der Autor\*innen, um einen Überblick über die Gesamtheit des sprachlichen Spektrums der Methodenbeschreibungen zu gewährleisten. Abweichende Deklinationsformen werden in Abbildung 54 unter den dargestellten Methodenbezeichnungen subsummiert.

<sup>2</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Aufstellung der Gesamtheit der in Abbildung 53 erwähnten Methoden zu einer synthetisierten Darstellung in Abbildung 55 verkürzt. Diese geht von thematischen Methodenbegriffen und Autorenbezeichnungen im Zusammenhang mit im Korpus erwähnten Methoden aus.



Ebert (1871)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Lautirmethode
Ebert (1871)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Lautirmethode
Gands (1846)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's New Method
Gands (1846)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's New Method...
Gands (1861)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode
Gands (1861)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\extrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode
Gands (1861)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode
Georg (1880)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker-Schiffliin'sche Methode
Georg (1880)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte Ahn'sche Methode
Georg (1880)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker-Schiffliin'sche Methode
Georg (1880)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte Ahn'sche Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative selbstbezogene Methodenkritik\extrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gleim (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode
Gnüge (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\la méthode pratique
Meidinger (1807 1)	Mikrostrukturelle Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene Methodenkritik\nicht personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Papageimethode
Ploetz (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker'sche Methode
Ploetz (1859)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker'sche Methode
Ploetz (1871)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Methode Seidentstückers
Seyerlen (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die kalkulierende Methode
Seyerlen (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die kalkulierende Methode
Seyerlen (1865)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die kalkulierende Methode
Wersaint (1846)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Ollendorff'sche
Wersaint (1865 1)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\extrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Ollendorff'sche Methode
Wersaint (1865 1)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\die Ollendorff'sche Methode
Wersaint (1865 2)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode
Wersaint (1865 2)	Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode

Abbildung 53: Codepfade ‚konkrete Methoden‘ inklusive zugehöriger Vorworte und Methodenbezeichnungen.



Distinktive Methodenbezeichnungen	
die calculierende Methode	der Ahn'sche Lehrgang
der natürliche Gang	der natürliche Weg
der synthetische Weg	der Weg der Natur
die Ahn'sche Methode	die Ahn'schen Lehrbücher
die alte Methode	die ältere Methode
die Aufsatzmethode	die calculierende Methode
die Jacotot'sche [Methode]	die kalkulierende Methode
die künstliche Methode	Die lateinische Grammatikalmethode
die Lautirmethode	die Methode Langenscheidt
die Methode Seidenstückers	die Methode Toussaint-Langenscheidt
die natürliche Lehrart	die natürliche Methode
die natürliche praktische Aufsatzmethode	die neuere Methode
die Ollendorff'sche Methode	die Ollendorff'sche
die Papageimethode	die s.g. neue Methode
die Schreiblesemethode	die Seidenstücker-Schiffli'sche Methode
die Seidenstücker'sche Methode	die sogenannte Ahn'sche Methode
die sogenannte natürliche Methode	die sogenannte Ollendorff'sche Methode
<i>la méthode pratique</i>	Ollendorff's Methode
<i>Ollendorff's New Method</i>	Ollendorff'sche Methode
Seidenstücker's Methode	

Abbildung 54: Distinktive Methodenbezeichnungen ‚konkrete Methoden‘ in reduzierter Form.

Distinktive Methodenbezeichnungen			
Thematisch		Namentlich	
Thematisches Schlagwort	Anzahl Code-Segmente	Namensgebender Autor	Anzahl Code-Segmente
alte Methode	2	Ahn	6
Aufsatzmethode	2	Jacotot	1
calculierende Methode	9	Ollendorff	11
künstliche Methode	1	Seidenstücker	13
<i>la méthode pratique</i>	1	Seidenstücker-Schiffli	2
lateinische Grammatikalmethode	1	Toussaint-Langenscheidt	7
Lautirmethode	2		
natürliche Methode	8		
neue Methode	2		
Papageimethode	5		
Schreiblesemethode	1		
synthetische Methode	2		
	Summe: 36		Summe: 40
Summe gesamt: 76 Code-Segmente			

Abbildung 55: Distinktive Methodenbezeichnungen nach Zugehörigkeit zu thematischen Schlagworten und namensgebenden Autoren.

Die hier dargestellten Abbildungen 53, 54 und 55 beziehen sich auf die untersten Subkategorien von Methodenkritik der Korpusanalyse und enthalten Code-Segmente mikroanalytischer konkreter Methodenbezeichnungen (vgl. Kapitel 7.2.4.1.1, 7.2.4.1.2., 7.2.5.1.1 und 7.2.5.1.2). Die in der Korpusanalyse berücksichtigten Kategorien negativer und positiver Methodenkritik werden dabei gleichermaßen berücksichtigt, da die genannten Methodenbezeichnungen sowohl in sprachlich wohlwollenden wie auch in missbilligenden Kontexten geäußert werden. Es handelt sich grundsätzlich sowohl um Bezeichnungen konkret genannter Methoden, die von Schulbuchautoren selbst vergeben wurden (vgl. Abbildungen 53 und 54) als auch um Bezeichnungen, die aus Gründen der Übersichtlichkeit nach themenbezogenen und autorenbezogenen Bezeichnungen zusammengefasst dargestellt sind (vgl. Abbildung 55).

Auf Basis dieser Begriffe und ihrer korpusanalytischen Code-Verbindungen zu methodischen Topoi (vgl. Kapitel 7.2.3) kann die von den Autoren verwendete methodische Nomenklatur mit den beschriebenen spektralen synthetischen und analytischen Maximalpositionen zueinander in Beziehung gesetzt und in ihrer jeweiligen methodologischen Tendenz abstrahiert werden. Mittels der jeweils zugehörigen Code-Relationen zu den in Kapitel 7.2.3 inhaltlich beschriebenen neun methodischen Topoi lassen sich dabei Rückschlüsse auf die thematischen Ausrichtungen der Vorworte und ihrer zugehörigen Methodenkonzepte ableiten und entsprechende Faktorenkomplexionen visualisieren. Die nachfolgenden 18 grafischen Darstellungen (vgl. Abbildungen 56–73)<sup>1</sup> gehen dabei von den in Abbildung 55 angeführten 12 thematischen Schlagworten und sechs namensgebenden Autoren aus und bilden diese zusammen mit ihren entsprechenden Subcodes ab, die in Abbildung 54 im Detail dargestellt werden<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Die Visualisierungen von Code-Beziehungen aus MAXQDA enthalten codespezifische Farben. Die Visualisierung von Code-Elementen zu methodischen Topoi erfolgt in der Farbe Türkis (vgl. 7.2.3). Die Farbe Rot entspricht positiver Methodenkritik (vgl. Kapitel 7.2.4). Codes aus der Kategorie negativer Methodenkritik werden in der Farbe Gelb dargestellt (vgl. Kapitel 7.2.5). Diese Darstellungsweise entspricht der von mir gewählten Farbcodierung während des Codierungsprozesses in MAXQDA (vgl. Einleitung von Kapitel 7).

<sup>2</sup> Diese Form der Abbildungen generieren einen hohen Detailreichtum der Code-Relationen, da auf diesem Weg Verbindungen einzelner methodischer Topoi zu einzelnen konkreten Methodenbezeichnungen transparent gemacht werden.

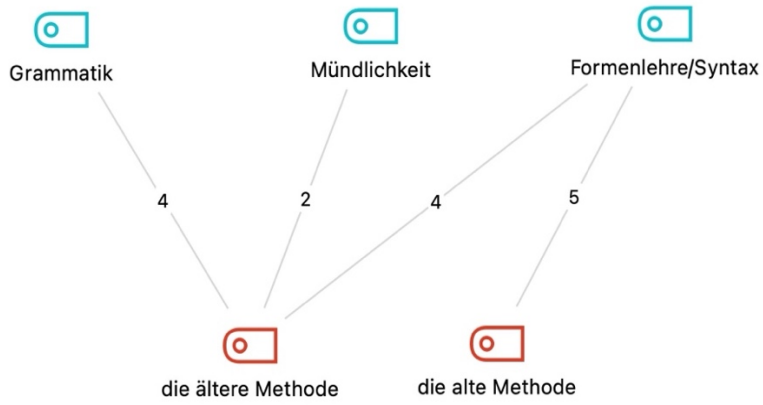


Abbildung 56: Code-Relationen ‚alte Methode‘.

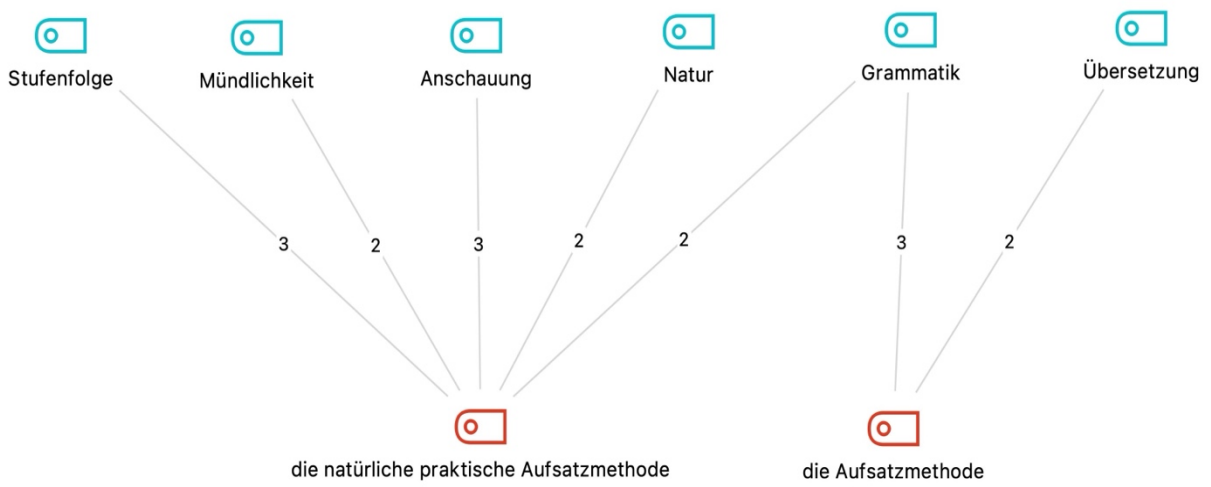


Abbildung 57: Code-Relationen ‚Aufsatzmethode‘.

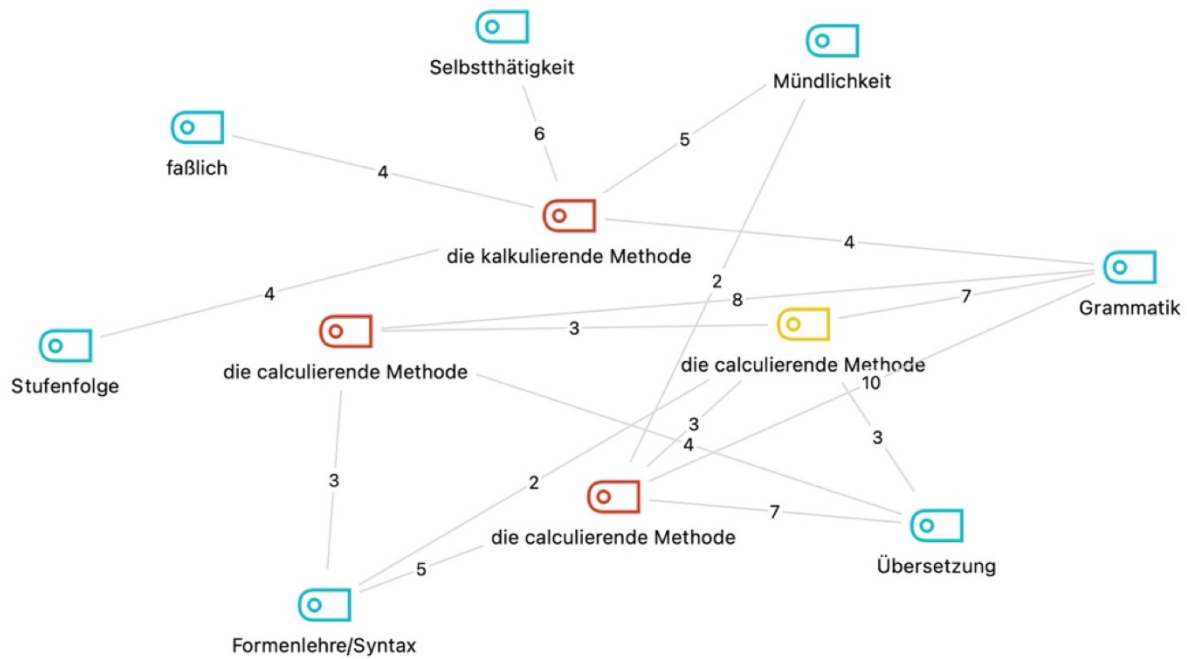


Abbildung 58: Code-Relationen ‚calculierende Methode‘.<sup>1</sup>

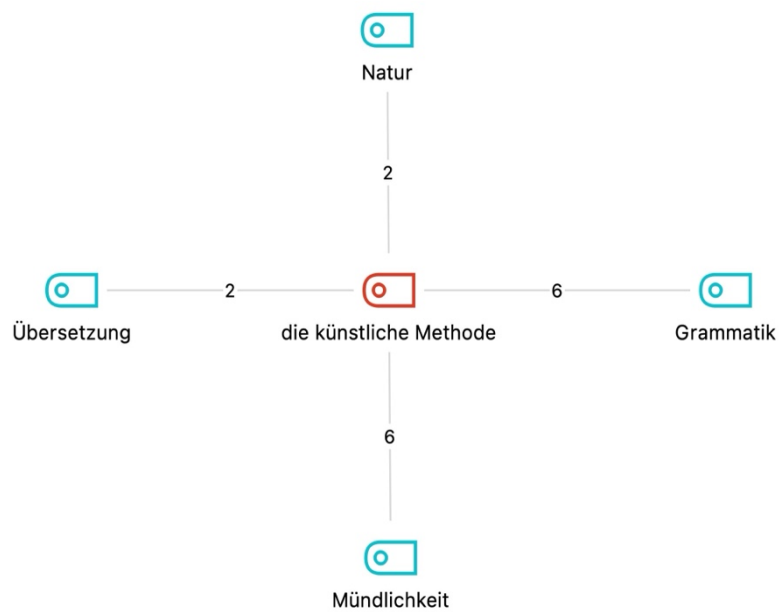


Abbildung 59: Code-Relationen ‚künstliche Methode‘.

<sup>1</sup> Entsprechend der orthografischen Varianten des 19. Jahrhunderts finden sich zwei Schreibweisen dieser Methode. Die Verwendung eines grafischen <c> im Anlaut ist innerhalb des Korpus verbreiteter, weswegen als Nennform die Variante ‚calculierende Methode‘ gewählt wird.

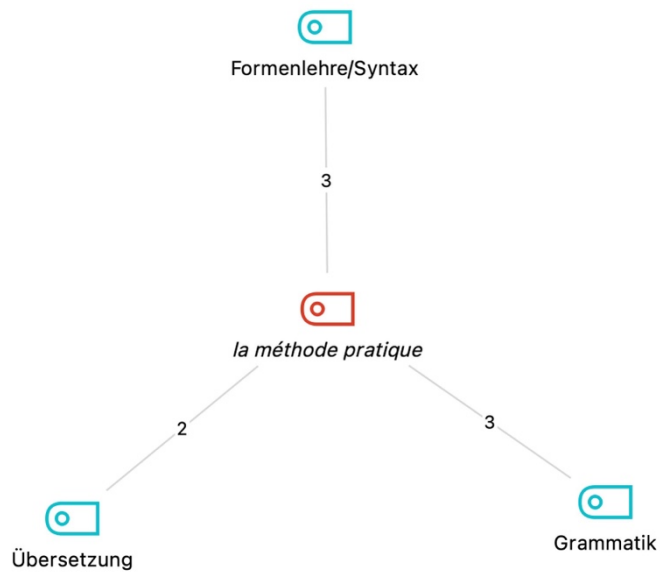


Abbildung 60: Code-Relationen ‚la méthode pratique‘.



Abbildung 61: Code-Relationen ‚lateinische Grammatikalmethode‘.

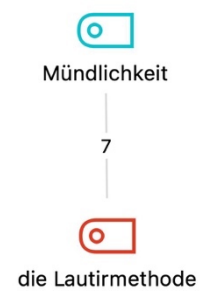


Abbildung 62: Code-Relationen ‚Lautirmethode‘.



Abbildung 63: Code-Relationen ‚natürliche Methode‘.

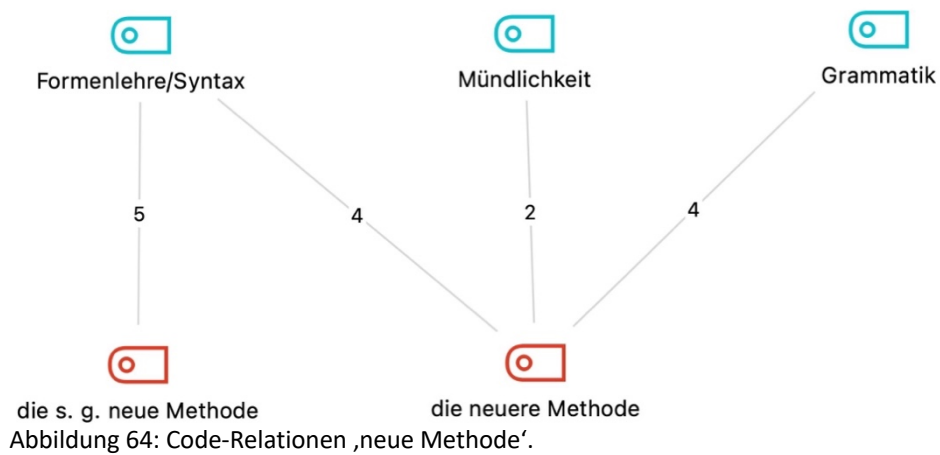


Abbildung 64: Code-Relationen ‚neue Methode‘.

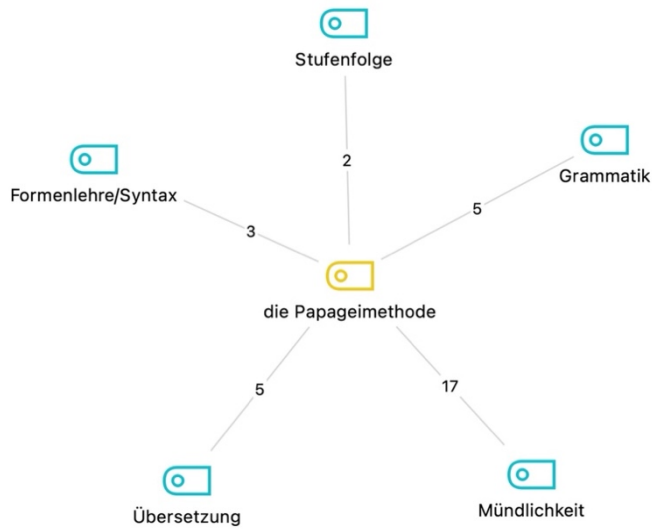


Abbildung 65: Code-Relationen ‚Papageimethode‘.



Abbildung 66: Code-Relationen ‚Schreiblesemethode‘.

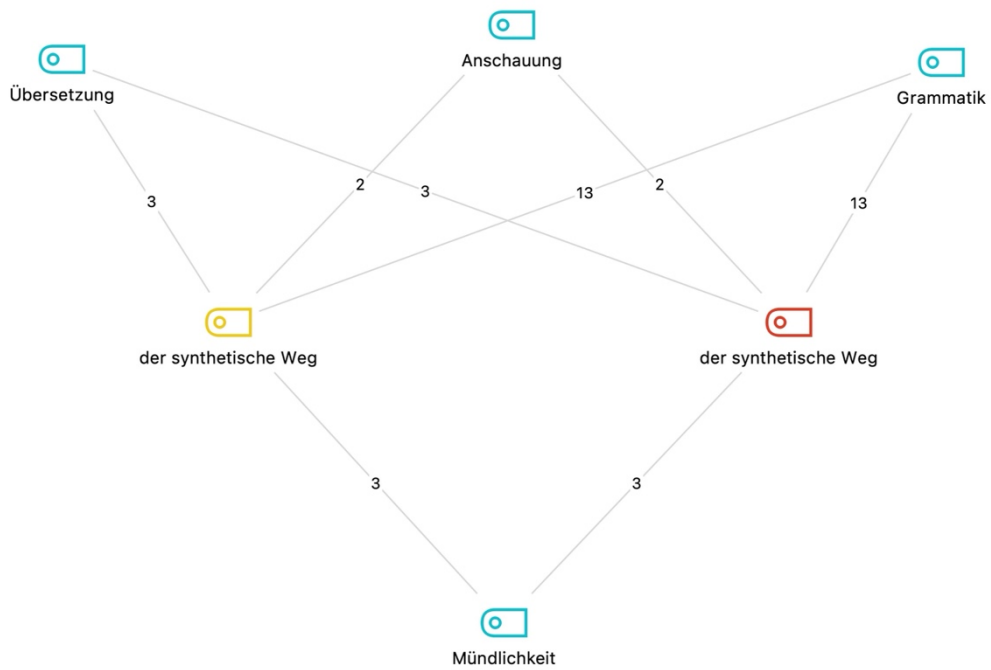


Abbildung 67: Code-Relationen ‚synthetische Methode‘.

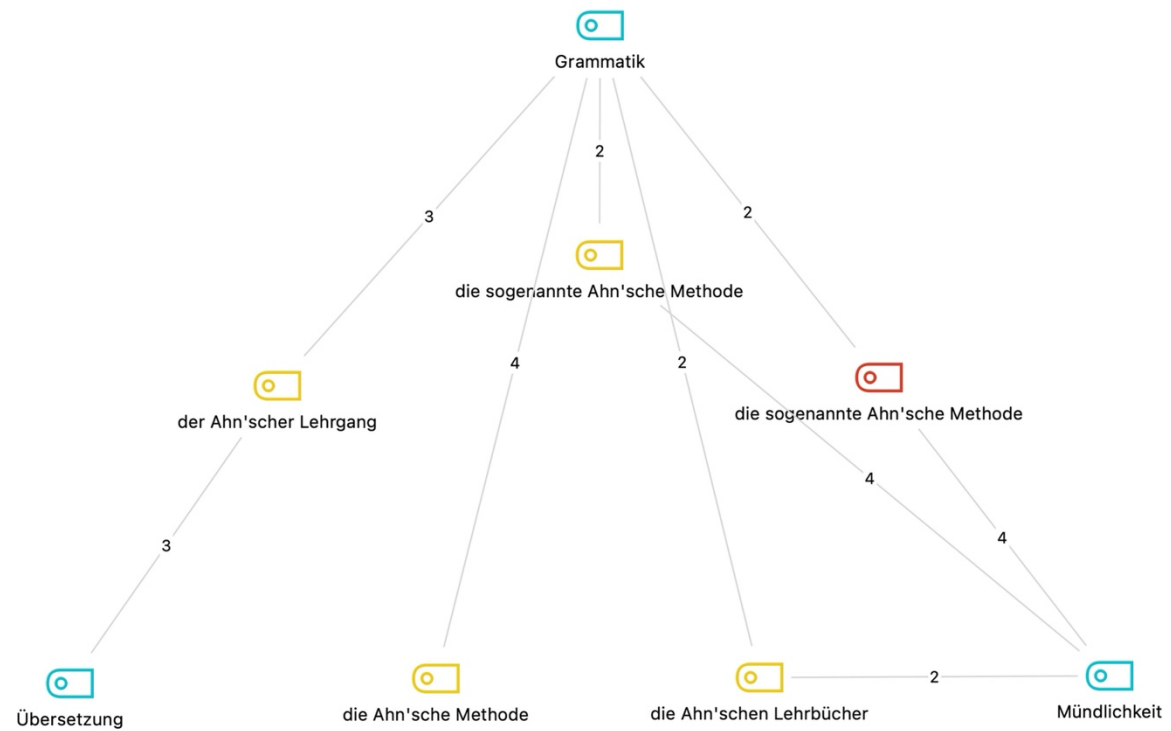


Abbildung 68: Code-Relationen ‚Ahn‘.

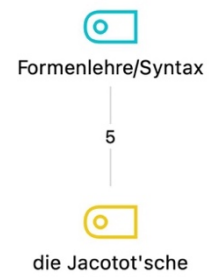


Abbildung 69: Code-Relationen ‚Jacotot‘.



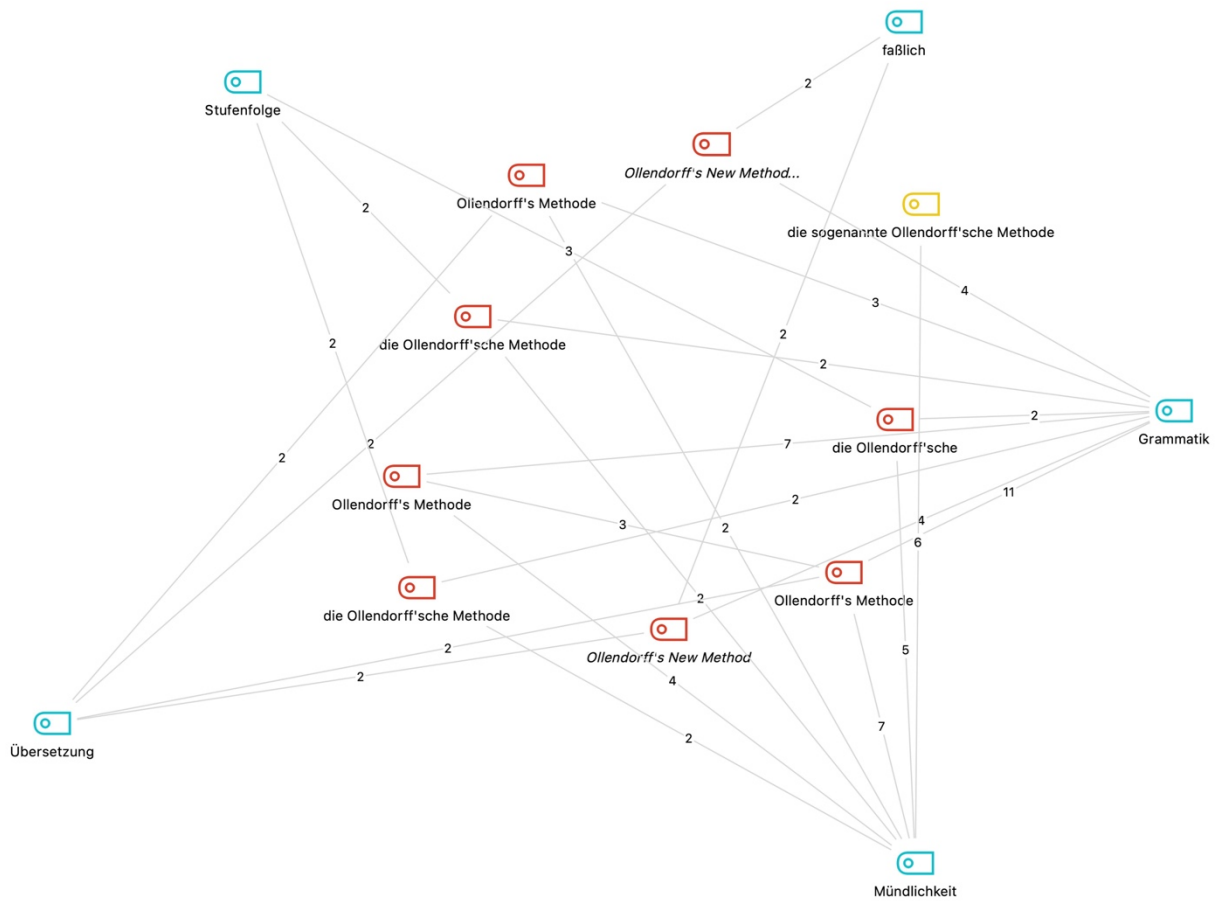


Abbildung 70: Code-Relationen ‚Ollendorff‘.

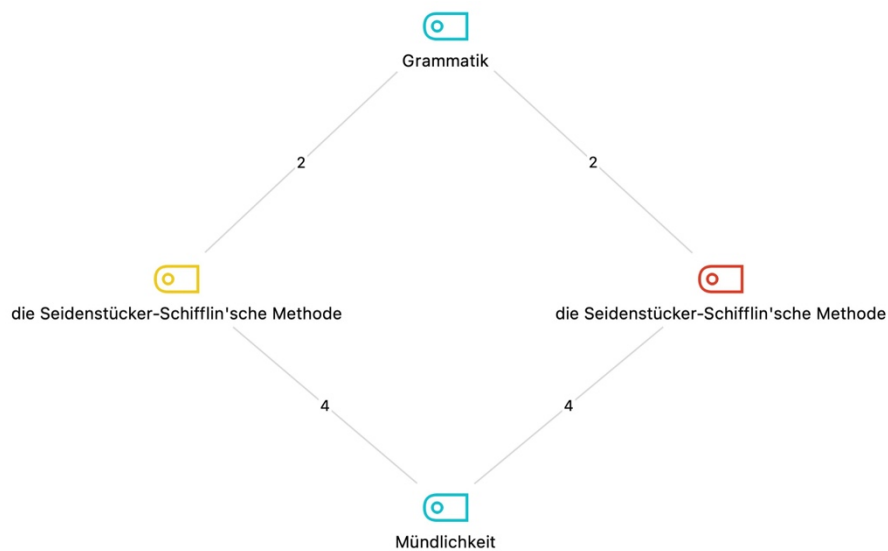


Abbildung 71: Code-Relationen ‚Seidenstücker-Schifflin‘

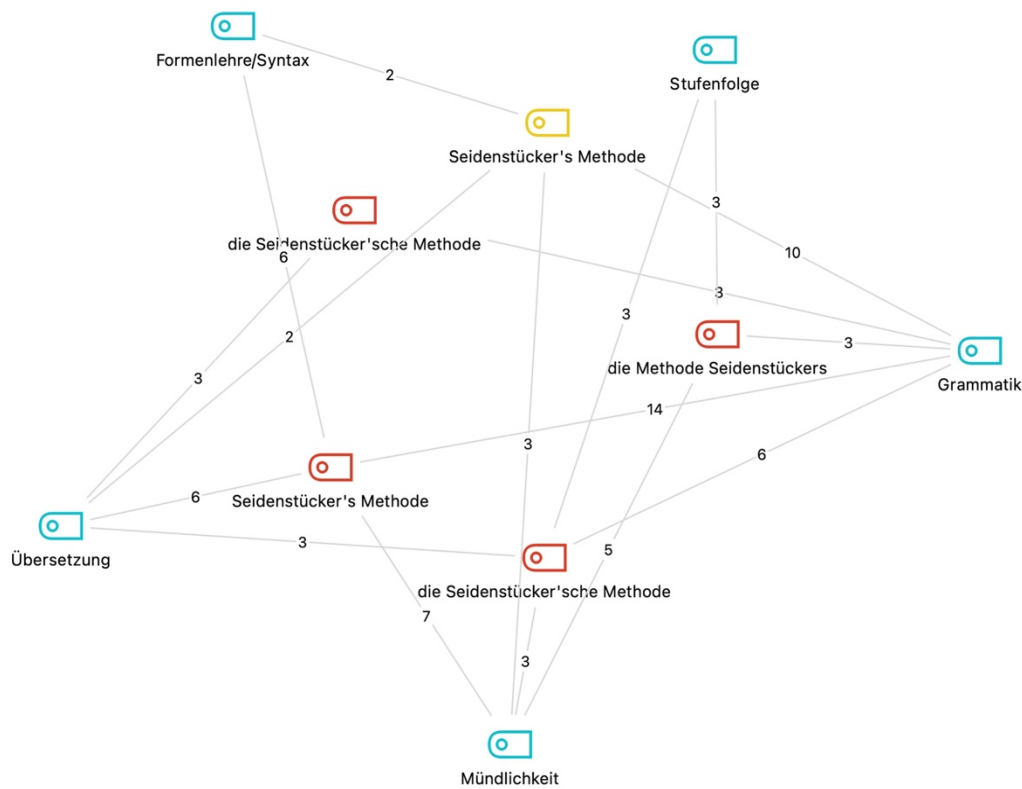


Abbildung 72: Code-Relationen ‚Seidenstücker‘.<sup>1</sup>

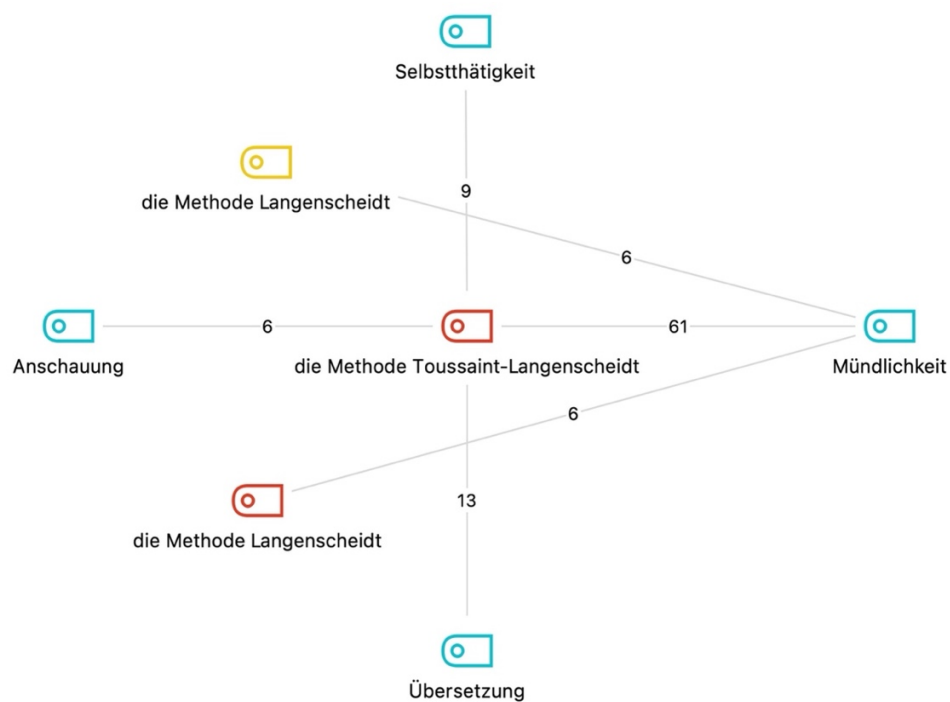


Abbildung 73: Code-Relationen ‚Toussaint-Langenscheidt‘.

<sup>1</sup> Die Code-Bezeichnung ‚die Seidenstücker’sche Methode‘ ist in dieser Grafik zweimal in der Farbe Rot repräsentiert, da sie als konkrete Methodenbezeichnung in zwei verschiedenen Dimensionen positiver Kritik verwendet wird: Zum einen fällt ihre Bezeichnung in Kontexten intrinsisch motivierter Selbstkritik (vgl. Ploetz 1859; Seyerlen 1852) (vgl. Kapitel 7.2.4.1.1) und zum anderen wird sie in einem Umfeld fremdbezogen personalisierter Kritik genannt (vgl. Seyerlen 1852) (vgl. Kapitel 7.2.4.2.1).

Auf Basis der quantitativen Daten zu Code-Beziehungen zwischen methodischen Topoi und den sehr heterogenen konkreten Methodenbezeichnungen des Korpus in den Abbildungen 56 bis 73 lassen sich mehrere Rückschlüsse in Hinblick auf den Umgang der Autor\*innen mit methodischen Strömungen im Untersuchungszeitraum ableiten: In den genannten Abbildungen wird eine tendenzielle sprachlich-thematische Nähe von konkreten Methoden zu bestimmten methodischen Topoi (vgl. Kapitel 7.2.3) ersichtlich. Dabei kann es sich um methodologische Empfehlungen der Autor\*innen, aber auch um neutrale kontextuelle Korrelate zwischen methodischen Topoi und konkreten Methoden handeln. Exemplarisch lässt sich diese Beobachtung anhand des Auftretens des Topos ‚Anschauung‘ im Vorwort von F. Danicher (vgl. 1868a) veranschaulichen. In diesem Beispiel weist der methodische Topos ‚Anschauung‘ zusammen mit der co-codierten Methodenbezeichnung ‚natürlich praktische Aufsatzmethode‘ (vgl. Abbildung 57) auf eine Nähe Danichers konzeptionell beschriebener ‚Aufsatzmethode‘ zur methodischen Strömung der ‚Anschauungsmethoden‘ hin, was anhand des folgenden Code-Segments verdeutlicht wird:

So wie wir daher in dem Kinde mittelst anfangs sinnlicher und später geistiger Anschauung Begriffe hervorrufen und entwickeln, ist es auch am natürlichsten, dass wir bei Erlernung einer fremden Sprache von demselben Princip ausgehen, das heisst, dass wir von dem Naheliegenden zu dem Entferntern schreiten (Danicher 1868a: V).

Diese Schlussfolgerung ist insofern von klassifikatorischer Relevanz, als zwischen den beiden Begriffen ‚Aufsatzmethode‘ und ‚Anschauungsmethode‘ auf den ersten Blick keine direkte semantische Verbindung zu bestehen scheint<sup>1</sup>. Geht man hingegen auf Basis des beschriebenen korrelativen Auftretens von ‚Aufsatzmethode‘ und ‚Anschauungsmethode‘ im Vorwort Danichers von einer epistemischen Übertragbarkeit konzeptioneller Inhalte aus, so können im Sinne einer semantischen Gleichung weitere konkrete Methodenbezeichnungen zu ‚Aufsatzmethoden‘ tendenziell in den konzeptionellen Kreis von Anschauungsmethoden gerechnet werden, wodurch methodologische Zuordnungen dieser Systematik graduell objektivierbar werden. Diese Vorgehensweise ist auch auf synthetische Methoden, analytische Methoden und hybride Methodenströmungen aus synthetischen und analytischen Methoden übertragbar, sofern die thematische Nähe zwischen methodischen

---

<sup>1</sup> Ebenso wenig sind beispielsweise die hermetischen Methodenbezeichnungen ‚künstliche Methode‘, ‚calculierende Methode‘ oder ‚la méthode pratique‘ semantisch transparent. Auch in diesen Fällen kann durch eine Untersuchung von entsprechenden Code-Nähe-Relationen eine Aussage zur Zugehörigkeit dieser Methodenbezeichnungen zu tendenziellen methodologischen Strömungen visualisiert dargestellt werden.

Strömungen und methodischen Topoi nicht als ausschließliches Kriterium der Zuordnung dient.

Vorworte und konkrete Methodenbezeichnungen von Autoren, die primär mit synthetischen Strömungen assoziiert werden können (vgl. Abbildung 56 ‚alte Methode‘, Abbildung 67 ‚synthetische Methode‘ und Abbildung 61 ‚lateinische Grammatikmethode‘) enthalten auf dieser Basis tendenziell einen Fokus auf den Topoi ‚Grammatik‘, ‚Übersetzung‘, ‚Formenlehre/Syntax‘. Ein korrelatives Auftreten dieser Topoi finden sich auch im Codebereich ‚diffuse Methoden‘ in den hier nur exemplarisch angeführten Vorworten der als synthetisch klassifizierten Autoren Gerlach (vgl. 1879), Gleim (vgl. 1859), Sanguin (vgl. 1816) und Zandt (vgl. 1847). Die drei Topoi ‚Grammatik‘, ‚Übersetzung‘ und ‚Formenlehre/Syntax‘ sind jedoch nicht als exklusive Merkmale synthetischer Methoden aufzufassen, da es sich bei diesen sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten um methodologische Elemente handelt, die im Fremdsprachenunterricht des Untersuchungszeitraums grundsätzlich weit verbreitet sind und in geringerem Umfang auch mehreren analytischen Methoden zugeordnet werden können (vgl. Géhant 1868; Hummel 1882; Knebel 1836). Methodenbezeichnungen, die Strömungen aus dem eher holistischen Bereich und hybriden Formen von Methodenströmungen zugerechnet werden können, weisen jedoch neben diesen drei sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten auch vermehrt Hinweise auf die methodischen Topoi ‚faßlich‘ und ‚Natur‘ auf, was sich durch die tendenziell induktive Ausrichtung analytischer und in geringerem Umfang auch synthetisch-analytischer Methoden erklären lässt (vgl. Beauval 1819; Bigot 1852; Roustan 1852).

Je enger der inhaltliche Fokus der Schulbücher dabei auf einzelne sprachliche Fertigkeiten innerhalb des methodologischen Konzeptes gelegt wird, desto deutlicher ist eine Verdichtung einzelner methodischer Topoi im thematischen Umfeld der entsprechenden konkreten Methodenbezeichnungen festzustellen. Diese Tendenz findet sich in exemplarischer Form als Konzentration des Topos ‚Mündlichkeit‘ in den konkreten Methodenbezeichnungen ‚Lautirmethode‘ mit sieben (vgl. Abbildung 62), der ironisch formulierten ‚Papageimethode‘ mit 17 (vgl. Abbildung 65) und der ‚Toussaint-Langenscheidt‘-Methode mit 61 Erwähnungen (vgl. Abbildung 73).

Mit Ausnahme der zuletzt genannten Methodenbezeichnung ‚Toussaint-Langenscheidt‘-Methode entsprechen die drei zentralen namensgebundenen Methodenbezeichnungen ‚Ahn‘-Methode, ‚Ollendorff‘-Methode und ‚Seidenstücker‘-

Methode, die entweder den entsprechenden Autoren selbst zugeordnet werden können (vgl. Ahn 1832, 1840, 1852, 1855; Seidenstücker 1822) oder in adaptierter Form von anderen Autoren als Methodenbezeichnungen anerkannt werden (vgl. Gands 1846, 1861; Seyerlen 1852; Wersaint 1846, 1865a, 1865b; Wiget 1853), ausschließlich synthetischen und synthetisch-analytischen Strömungen (vgl. Abbildungen 49 und 50). Anhand der zugehörigen Darstellungen ihrer Code-Relationen (vgl. Abbildungen 68, 70 und 72) wird ersichtlich, dass diese Methodenbezeichnungen die Topoi ‚Grammatik‘, ‚Übersetzung‘ und ‚Mündlichkeit‘ in stellenweise hoher Frequenz aufweisen, wobei ‚Grammatik‘ in allen drei Fällen am häufigsten als Topos co-codiert wurde und somit ein starker Grammatikbezug in den jeweiligen Vorworten ersichtlich wird. Die Bezeichnungen ‚Seidenstücker‘-Methode und ‚Ollendorff‘-Methode enthalten zudem eine Schnittmenge im Bereich des Topos ‚Stufenfolge‘, wobei es sich um ein didaktisch-methodisches Konzept handelt, das im Fall von ‚Seidenstücker‘ sechsmal und von ‚Ollendorff‘ siebenmal in ähnlicher Frequenz co-codiert wurde. Eine Abweichung ist hingegen bei einem weiteren Merkmal der konzeptionellen Assoziation der Autoren dieser beider Methodenbezeichnungen erkennbar: Seidenstücker selbst fokussiert tendenziell eher auf den sprachlich-formalen Bereich ‚Formenlehre/Syntax‘, wohingegen sich bei Methoden, die mit Ollendorff assoziiert sind, in Form des Topos ‚faßlich‘ ein Hinweis auf eine didaktische Weiterentwicklung der Methodologie Seidenstückers findet. Diese Wahrnehmung deckt sich mit Herbert Christs Deutung von Ollendorffs synthetischem Methodenkonzept, das gegenüber Seidenstücker einen erhöhten Fokus auf alltagssprachliche Kommunikation in den Sprachkursen legt (vgl. Christ 1993: 9 f.).

Zwischen diesen namentlich zugeordneten Methodenbezeichnungen und den beiden thematischen Methodenbezeichnungen ‚natürliche Methode‘ (vgl. Abbildung 63) und ‚calculierende Methode‘ (vgl. Abbildung 58) besteht im Bereich der methodischen Topoi ein hoher Grad an Überschneidungen, was die Annahme epistemisch geteilter methodologischer Perspektiven zwischen diesen beiden methodendistinktiven Gruppen nahelegt. Die beiden thematischen Methodenbezeichnungen ‚natürliche Methode‘ und ‚calculierende Methode‘, die semantisch relativ hermetisch erscheinen, grenzen sich jedoch in bestimmten methodologischen Ausrichtungen auch zu den namentlich einem Autor zugeordneten Methoden ab und enthalten mehrschichtige Überlagerungen mit dem gesamten methodenfluiden Spektrum. So korreliert der Code ‚Natur‘ als distinktiver methodischer Topos der Methodenbezeichnung ‚natürliche Methode‘ tendenziell mit hybriden Formen von

synthetisch-analytischen Methoden (vgl. Bigot 1852; Claude, Lemoine 1830; Etienne 1851; Seidenstücker 1822) sowie mit analytischen Methoden (vgl. Beauval 1819; Roustan 1852) und auch Anschauungsmethoden (vgl. Danicher 1867, 1868a). Demgegenüber korreliert der Code ‚faßlich‘ – mit zwei Ausnahmen aus dem synthetisch-analytischen Bereich (vgl. Machat, Legat 1868; Wahlert 1829) – beinahe ausschließlich mit synthetischen Methodentendenzen (vgl. Gands 1846; Gerlach 1879; Pablasek 1839; Schmitz 1867; Schultheß 1869; Seyerlen 1865). Auf Grundlage dieser Korrelationen mit synthetischen Strömungen liegt eine semantisch-inhaltliche Nähe dieses Topos zu den entsprechenden synthetischen Klassifikationsmerkmalen ‚atomistisch‘, ‚formalistisch‘, ‚deduktiv‘ und ‚isoliert‘ (vgl. Abbildung 48) nahe. Der methodische Topos ‚Natur‘ scheint demgegenüber konzeptionell flexibel auf Methoden des synthetisch-analytischen Methodenspektrums mit Tendenzen zu Anschauungsmethoden angewendet zu werden, was darauf schließen lässt, dass Begriffe wie dieser in methodenkonzeptioneller Hinsicht relativ vielseitig zu argumentativen Zwecken herangezogen werden. Der semantische Gehalt des Prädikats ‚natürlicher‘ Fremdsprachenunterricht und seiner Derivate wird in keinem Vorwort genauer definiert; der Topos ‚Natur‘ wird jedoch eher aus hybriden synthetisch-analytischen und holistischen Perspektiven heraus zur Untermauerung diskursiv-argumentativer Positionen verwendet und dient grundsätzlich der Abgrenzung von primär synthetischen Tendenzen des Französischunterrichts (vgl. Claude, Lemoine 1830). Im Kontext seines methodologischen *wording* steht dieser Topos damit exemplarisch für sprachliche Abgrenzungstendenzen einzelner methodologischer Strömungen untereinander. Gemeinsame Übereinstimmungen und gegenseitige Ablehnung manifestieren sich dabei in sprachlichen Äußerungen der Autor\*innen, die mit den vier beschriebenen Strömungen assoziiert werden können. Im Folgenden werden exemplarische Tendenzen dieser Äußerungen zu methodologischen Überschneidungen und Abgrenzungen als diskursive Aussagen abstrahiert, um zentrale Aspekte der methodologischen Entwicklung der vier Strömungen zu verdeutlichen.

## 8.2 Methodendiskursanalyse

Die Methodendiskursanalyse beleuchtet auf Basis der Korpusbeschreibung (vgl. Kapitel 6), der Korpusanalyse (vgl. Kapitel 7) und der korpusanalytischen Methodenklassifikation (vgl. Kapitel 8.1) mehrere Ebenen und Aspekte des fachdidaktischen Austauschs unter Französischlehrerinnen und Französischlehrern im Untersuchungszeitraum. Dabei ist eingangs festzuhalten, dass Lehrkräfte im Moment der Veröffentlichung eines Schulbuchs für den Französischunterricht ihre Funktion im Gefüge ihres zeitgenössischen Diskurses zu französischdidaktischer Unterrichtsmethodik aktiv verändern. Sie verlassen zum Zeitpunkt der Publikation ihrer methodischen Vorschläge für den Unterricht ihre ursprüngliche Position als methodenrezipierende Unterrichtende und werden bewusst zu Akteuren im fachwissenschaftlichen didaktisch-methodischen Austausch mit ihren Kolleg\*innen. Der Eintritt in dieses Diskurskollektiv und eine dortige aktive diskursive Partizipation lassen seitens der Autor\*innen häufig eine von ihnen empfundene Notwendigkeit der Rechtfertigung ihrer Veröffentlichungen erkennen. Dieses Rechtfertigungsbedürfnis ist mehrheitlich mit der Darstellung einer Motivation der Veröffentlichung verbunden (vgl. Kapitel 7.1.2), in deren Zuge die Autor\*innen überwiegend am Anfang oder am Ende ihrer Vorworte auf den in ihren Augen defizitären zeitgenössischen Markt für Schulbücher des Französischunterrichts hinweisen<sup>1</sup> oder auf Basis persönlicher Unterrichtserfahrung eigene methodische Ideen propagieren<sup>2</sup>. Folgende Beispiele aus repräsentativen Zeitpunkten des Korpus dienen der exemplarischen Veranschaulichung der genannten Funktionen von motivationalen Äußerungen aus verschiedenen spektralen Bereichen des methodischen Kontinuums:

### Hezel 1800: synthetisch-analytisch

Aber – haben wir denn nicht schon Französische Elementarwerke und Sprachlehren, unter allerley Titeln, genug? Wozu denn noch dieses Werk? – „Das war ja zu entbehren!“ – So ohngefähr urtheilte ein gewisser Mann im Reichsanzeiger, und erinnert uns an die *Grammaire des dames*, an Colom,

<sup>1</sup> Diese Hinweise erfolgen häufig in co-codierter Form mit affektischen Äußerungen, die in der Kategorie ‚persönliche Erfahrungen‘ codiert wurden (vgl. Kapitel 7.2.6.2).

<sup>2</sup> In eher seltenen Fällen wird auch die Notwendigkeit einer Adaptierung deutscher Schulbücher für den Französischunterricht durch die fortlaufende sprachliche Veränderung des Französischen und des Deutschen erklärt, was Borel in folgendem Auszug erläutert: „L’intention de l’auteur, en publiant cet ouvrage, a été de présenter un ensemble des principes de la grammaire française, à l’usage des élèves allemands. Il y a fait une large part à leurs besoins, en traitant avec soin des questions grammaticales, dont la solution, devenue par l’usage superflue pour les Français, est impérieusement réclamée par les étrangers, à cause des différences que présentent les idiotismes, la construction et le génie des deux langues“ (Borel 1874: V).

an de la Veaux, und ich weiß nicht, an wen sonst noch. Vermuthlich doch auch an Wailly! – Es würde unbescheiden von mir seyn, wenn ich nun sagen wollte: Mein Buch ist doch besser, als diese alle! – Ich kann weiter nichts thun, als Lehrer und Schüler, unter allen nun vorhandenen Anweisungen zum Französischen, für Deutsche – diejenige wählen zu lassen, welche sich durch Deutlichkeit im Vortrage, durch Ordnung, durch Vollständigkeit und Bequemlichkeit zum Gebrauche, am meisten empfiehlt (Hezel 1800: VIII f.).

#### Meidinger 1807b: synthetisch

Da ich nun fand, daß die so sehr nöthig zu wissenden Regeln in allen mir bekannten Grammatiken zu weitläufig, und für diejenigen, die noch keine andere Sprache kunstmäßig erlernt haben, zu undeutlich, zu schwer und zu verworren sind, sich auch darüber viele meiner Schüler (worunter sich einsichtsvolle und kluge Personen befinden) beklagten, so entschloß ich mich, um ihnen das Lernen und mir das Lehren leichter zu machen, denselben den ganzen Syntax, nach vorher geschehener deutlicher Erklärung, durch leichte Aufgaben auf eine sehr faßliche Art beizubringen. Ich erreichte meinen Endzweck. Dieß brachte mich auf den Gedanken, um des beschwerlichen Diktirens überhoben zu sein, das Ganze nochmals durchzuarbeiten, und es der Presse zu überliefern. Auf diese Art entstand dieses Werk, das brauchbarer ist, und mehr enthält, als manche große Grammatiken (Meidinger 1807b: IV).

#### Beauval 1819: analytisch

Ein unterhaltendes und faßliches, vertrauliches Gespräch für das zarte Alter, ein lehrreiches Gespräch für das Jünglingsalter, über Gegenstände, die alle Stände und Verhältnisse berühren, würde, meines Erachtens, die Anstrengungen des Lehrers und des Schülers sehr erleichtern. Sollten nachfolgende Gespräche diesem Zwecke einigermaßen entsprechen, so würde der Verfasser, den nur der Wunsch belebt, nützlich zu sein, sich hinlänglich belohnt halten und mit wahren Vergnügen auf die vollkommene Ausbildung seines Gedankens bei neuen Auflagen hinarbeiten, die nicht ausbleiben dürften, wenn der Lehrer und die Eltern seine Ansichten theilen (Beauval 1819: IX).

#### Herrmann 1853: synthetisch-analytisch

Il manquait jusqu'ici à l'enseignement de notre jeunesse un Cours de langue et de grammaire française composé sous la forme et dans l'ordre méthodique de celui-ci. C'est à ce besoin vivement senti et par moi et par plusieurs de mes honorables Collègues qu'est dûe la publication de cet essai (Herrmann 1853: III).

#### Ebert 1871: synthetisch

Schließlich sei noch die Bemerkung gestattet, daß der *Begleiter* seine Existenz nicht der ‚Sucht zur Schriftstellerei‘, sondern einem Bedürfnis verdankt. Das Büchlein ist in der Schulstube selbst entstanden, was dem Kundigen bald ersichtlich sein wird, wenn er beachtet, daß mittelst vieler, oft ganz unbedeutend scheinender Vorsichtsmaßregeln versucht wird, den von Jahr zu Jahr sich stets wiederholenden Fehlern, zu welchen die Schüler gleichsam ein böses Genie haben, einen Damm entgegen zu stellen (Ebert 1871: IX).



Die hier angeführten Beispiele aus verschiedenen Jahrzehnten und methodischen Strömungen des Korpus lassen unterschiedliche intentionale Schwerpunktsetzungen der Autor\*innen erkennen, die häufig auszufüllenden Leerstellen im Schulbuchmarkt für den Französischunterricht entsprechen. Dabei wird ein grundlegendes Bedürfnis zur didaktisch-methodischen Verbesserung des Französischunterrichts erkennbar, das sich zwar in der Entscheidung zu einer Veröffentlichung der Bücher manifestiert, sich jedoch auch stellenweise unter der Vorgabe von Bescheidenheit diskursiv maskiert. Der Wunsch der Autor\*innen zur Teilhabe an der diskursiven Aushandlung und Verbesserung des Französischunterrichts erscheint über den gesamten Untersuchungszeitraum als dominantes Thema in Form von motivationalen Äußerungen, erstreckt sich über alle methodischen Strömungen hinweg und bildet die primäre Antriebskraft hinter der Publikationstätigkeit der Autor\*innen. Unter Bezugnahme auf die erste Hypothese der zweiten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 2.2 und Einleitung von Kapitel 8) entsprechen Vorworte in dieser Hinsicht diskursiven Manifestationen von Willensbekundungen, in denen methodische Überlegungen, persönliche Überzeugungen und die Legitimationen methodischer Konzepte auf Basis von Intentionsbekundungen textlich ein- und ausgeleitet werden. Verknüpft man diese Feststellung mit den Zwischenergebnissen der methodischen Klassifikationssystematik (vgl. Kapitel 8.1), so lässt sich dieses Phänomen in allen methodischen Strömungen wiedererkennen und als diskursiv geteiltes Handlungsmuster von Autor\*innen des 19. Jahrhunderts festhalten. Es ergeben sich folglich aus dieser intentional konvergenten Ausgangslage des Diskurskollektivs inhaltlich divergente diskursive Entwürfe und Gegenentwürfe zu methodischen Positionen, die diachron einen unterschiedlich starken Rückhalt und Zulauf erhalten und sich dadurch in diskursiven Vernetzungs- und Vereinzelungstendenzen nachvollziehen lassen.

### 8.2.1 Vernetzung und Vereinzelung innerhalb des Diskurskollektivs

Innerhalb des überwiegend nationalen – und in geringerem Umfang auch internationalen – Diskurskollektivs zur Methodik des Französischunterrichts ist eine relativ starke Vernetzung der Autor\*innen feststellbar, die sich innerhalb des Korpus durch Fremdreferenzen und namentliche Verweise auf 94 Schulbuchautor\*innen, Didaktiker\*innen und Pädagog\*innen manifestiert (vgl. Kapitel 7.2.1). Auch wenn anhand der codierten Äußerungen in den Vorworten kaum feststellbar ist, ob zu den namentlich genannten Personen seitens der Autor\*innen auch persönliche Kontakte bestehen, ist bereits anhand der rein quantitativen

Datenlage ein umfangreicher fachwissenschaftlicher Austausch belegbar, der sich nicht auf die Mitglieder des analysierten Korpus beschränkt, sondern weitreichende Verflechtungen innerhalb der geografisch-grenzübergreifenden Diskursgemeinschaft nahelegt.

Die 94 personalisierten Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs (vgl. Kapitel 7.2.1) verteilen sich in unterschiedlicher Dichte auf 57 Vorworte, finden sich in jeder der vier prädominanten Methodenströmungen (vgl. Kapitel 8.1) und belegen eine diskursive Vernetzung der Autor\*innen in beinahe 50 % des Korpus. In diesen Fällen ist meist eine Form didaktisch-methodischen Wissenstransfers und pädagogischen oder fachwissenschaftlichen Einflusses ersichtlich, auf deren Basis Äußerungen der Autor\*innen nicht mehr als neutrale Nennungen oder inhaltliche Verweise erscheinen, sondern vielmehr diskursiv sichtbare Allianzen erkennen lassen:

#### Mösch 1868: synthetisch

Nicht rühmend genug kann hier der beiden ersten Theile des Borel'schen Lesebuches gedacht werden, da dessen vortrefflich gewählter Inhalt in sprachlicher Hinsicht nichts zu wünschen übrig läßt, und herz- und geisterfrischend auf den Schüler wirkt (Mösch 1868: IV).

#### Herrmann 1853: synthetisch-analytisch

C'est à ce besoin vivement senti et par moi et par plusieurs de mes honorables Collègues qu'est dûe la publication de cet essai. Le plan qu'on y suit a obtenu l'approbation de Monsieur le Directeur Spilleke et celles des Maîtres attachés aux différentes classes auxquelles ce travail est destiné, savoir aux basses classes du Gymnase royal Frédéric-Guillaume, et à toutes celles de l'École réelle et de l'École-Élisabeth (Herrmann 1853: III).

#### Hölder 1840: analytisch

Dem Verfasser ist bis jetzt unter den Wörterverzeichnissen zu französischen Lesebüchern, außer dem zu Heckers kleinem französischen Lesebuch, keines in die Hände gekommen, das nicht höchst mangelhaft wäre, indem in denselben nicht nur viele Wörter des Textes gar nicht angemerkt sind, sondern auch bei manchen die Bedeutung fehlt, welche sie in einer Stelle des Textes haben (Hölder 1840: IV f.).

#### Danicher 1867: Anschauung

Diesen richtigen Weg gab Herr Louvier zu Hamburg auf der allgemeinen Lehrer-Versammlung zu Leipzig an; Herr Dr. Fricke zu Wiesbaden bezeichnete ihn in seinem Prüfungsprogramm von 1865; ich selbst verfolgte ihn während sechs Jahren, bevor ich damit an die Oeffentlichkeit trat. Dieser Weg aber ist der Weg der Natur, nach den Bedürfnissen unserer Schüler gebahnt und geebnet (Danicher 1867: I).

In diesen exemplarisch genannten Beispielen werden die Namen von Mitgliedern des Diskurskollektivs in argumentativer Funktion von den Autor\*innen vereinnahmt, wodurch diskursive Gruppierungen entstehen, die der Etablierung von Machtpositionen innerhalb des Kollektivs dienen können. Als zentraler Faktor der Abgrenzung zum argumentativ-sachlogischen Code ‚Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs‘ (vgl. Kapitel 7.2.6.1) ist sowohl in den genannten Beispielen wie auch in den folgenden Ausführungen stets ein Bezug auf spezifische Methoden ersichtlich, womit ausschließlich auf einen Zusammenhang mit methodenkonzeptionellen Kontexten rekurriert wird. Hierbei kommt es mehrfach auch zu Kumulationen von Namensreferenzen, die einen hohen Grad an Wirkmächtigkeit entfalten. Die Gruppen innerhalb des Kollektivs, auf die dabei verwiesen wird, setzen sich überwiegend aus Verfassern von Lerner-, Nachschlage- und linguistischen Grammatiken sowie aus dem erweiterten kollegialen Umfeld der Autoren zusammen. Hierbei ist innerhalb der einzelnen Strömungen ein unterschiedlicher Grad an Intensität der diskursgebundenen Verwendungsweise von Namensreferenzen ersichtlich, da lediglich fünf Autoren des analytischen Spektrums (vgl. Brunnemann 1875; Géhant 1868; Hirzel, von Orell 1833; Hölder 1840; Mozin 1852) und zwei Autoren des Bereichs der Anschauungsmethoden (vgl. Danicher 1867; Kamp 1882) überwiegend vereinzelte personalisierte Referenzen zur Bewerbung ihrer diskursiven Vernetzung verwenden. Sehr viel deutlicher findet sich hingegen das kumulative Verweisen auf Personen aus Kreisen des Diskurskollektivs in Strömungen der synthetischen und synthetisch-analytischen Methoden. Autoren aus diesen Bereichen des methodischen Spektrums greifen insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermehrt auf kumulative Nennungen von anderen Diskursmitgliedern zurück, woraus ein in diesem Spektrum weit verbreitetes Muster der diskursiven Vernetzung erkennbar wird:

#### Baumgartner 1882: synthetisch

Das Gefühl der Verpflichtung und der Wunsch, gute Bücher in den weitesten Kreisen verbreitet zu sehen, veranlaßt mich, hier die empfehlenswertesten Grammatiken zu nennen, die ich bei der Abschaffung dieser Bogen zu Rate gezogen: Benecke, Brunnemann, Knebel-Probst, Körting, Lücking, Mätzner, Schmitz, Steinbart und Seeger, – daneben, selbstverständlich, das Wörterbuch Sachs (Baumgartner 1882: IV).

#### Körting 1872: synthetisch

Jeder Sachkundige wird vielmehr breitwillig und dankbar anerkennen, daß die Werke von Mätzner, Schmitz, Collmann, Plötz, Brunnemann, Borel, Rissl u. A. dem Lernenden, sowie auch dem

Lehrenden eine reiche Fülle wohl gesichteten wissenschaftlichen Materials darbieten und auch zum Theil in ihrer pädagogischen Anordnung, falls man nur mit dem leitenden Principe einverstanden ist, musterhaft zu nennen sind (Körting 1872: III).

#### de Vogtberg 1830: synthetisch-analytisch

Seit jener Zeit aber hat mich einerseits der öffentliche Unterricht selbst mit allen Forderungen, die der Schüler an seinen Lehrer und an sein Lehrbuch zu machen berechtigt ist, immer mehr vertraut gemacht, und andererseits boten mir auch die seitdem im Gebiete der Philologie neu ans Licht getretenen, herrlichen Producte eines Lemare, Dumarsais, Domerque, Chapsal, Duvivier, Lhomond, Mayeux, Roullé etc. reichlichen Stoff zur Verbesserung meines Lehrbuches, und so wurde es mir möglich, die schwierige Aufgabe zu lösen: mit möglichst vollkommener Bestimmtheit den Genius des gallischen Idioms in systematisch geordneten Regeln richtig zu entwickeln, und diese mit der deutschen Sprachlehre in genaueste Verbindung zu bringen (de Vogtberg 1830: III).

#### Süpfle, Mauron 1877: synthetisch-analytisch

Daß ich die Arbeiten meiner Vorgänger auf diesem Felde, namentlich die von Zandt, Georg, Plötz, Eisenmann, Girault Duvivier, Taillez, Borel und Boniface vielfach benützt habe, nehme ich um so weniger Anstand offen zu bekennen, als ich dasselbe zu thun eben so für mein Recht als für meine Pflicht erachtete (Süpfle, Mauron 1877: VIII).

Die hier exemplarisch zitierten Passagen aus synthetischen und synthetisch-analytischen Vorworten des Korpus enthalten wiederkehrende Namen von Schulbuchautoren und eine starke Tendenz der Fokussierung auf Autoren von Schulgrammatiken, deren Namen sich auch in nicht-kumulierter Form in weiteren Vorworten aus dem synthetischen und synthetisch-analytischen Spektrum finden. Aus statistischer Perspektive ist die absolute Häufigkeit der genannten Namen vor dem Hintergrund der anteiligen Entsprechung aller vorhandenen Vorworte zu den vier prädominanten Strömungen der Korpusklassifikation geringfügig zu relativieren, da die beiden Strömungen ‚synthetisch‘ und ‚synthetisch-analytisch‘ in insgesamt 95 Büchern das Korpus stark prägen und somit nicht von quantitativ gleich starken Datensätzen in den einzelnen Strömungen ausgegangen werden kann.

In diskursanalytischer Hinsicht ist jedoch aus diesem Umstand der ungleichen Verteilung heraus eine diskursive Aussage ableitbar. Diese Aussage betrifft die Generierung diskursiver Dominanz in synthetischen und synthetisch-analytischen Strömungen auf Basis der dargestellten Vernetzung der Autoren, deren kollektive Referenzen untereinander ihre individuellen diskursiven Positionen innerhalb des Kollektivs stärken. Methodisch geteilte Positionen synthetischer und synthetisch-analytischer Art replizieren sich innerhalb der Diskursgemeinschaft durch kumulative Fremdverweise, da prestigereiche Namen von

Autoren als erfolgsversprechend wahrgenommen werden können und Publikationen, die sich methodologisch an bereits erfolgreichen Veröffentlichungen orientieren, eine besonders hohe Resonanz innerhalb des Kollektivs erwarten können. Auf dieser Basis ist somit die diskursive Wirkmächtigkeit synthetischer Strömungen im Gesamten größer als aller isolierter synthetischer Vertreter im Einzelnen, da sich durch die gegenseitige Aufnahme prägender Namen durch verschiedene Autoren in einer Strömung ein methodendiskursiver Echo-Effekt innerhalb des Kollektivs einstellt, dessen inhaltlicher methodologischer Kontext auch über einen längeren Zeitraum in Form eines diachronen ‚Widerhalls‘ zentraler Namen, wie beispielsweise Borel, Schmitz oder Ploetz, diskursiv tradiert wird. Da dieses Phänomen insbesondere im Bereich der synthetischen und synthetisch-analytischen Methoden nachweisbar ist, ist von einer ausgeprägten diskursiven Vernetzung von Vertretern dieser Strömungen auszugehen. Einige Autoren dieser methodischen Konzeptionen rücken dabei ins Zentrum des Diskursverlaufs und besetzen Schlüsselpositionen im Prozess der Entwicklung der methodischen Strömungen, während andere Autoren aus vorwiegend analytischen Methoden und Anschauungsmethoden nur selten oder gar nicht namentlich im Diskurskollektiv erwähnt werden. Diese Autoren, zu denen die deutliche Mehrheit der Autoren des Korpus gehören, unterliegen tendenziell einem Zustand der diskursiven Vereinzelung und werden dadurch in eine Form diskursiver Peripherie gedrängt (vgl. Abbildung 74).

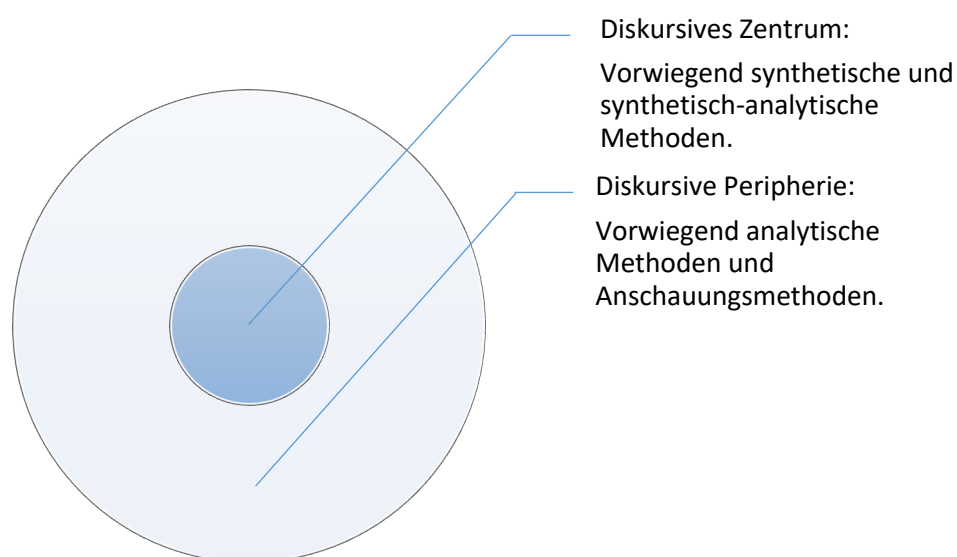


Abbildung 74: Darstellung konzentrischer Diskursbereiche.

Auf Basis der quantitativen Auswertung der namentlichen Nennungen innerhalb des Korpus (vgl. Kapitel 7.2.1) erscheinen besonders die Diskursmitglieder Ahn, Seidenstücker, Ollendorff, Borel, Hirzel, Ploetz, Maetzner, Littré, Meidinger, Mozin, Schmitz, Benecke und Wailly als besonders präsent (vgl. Abbildung 21a). Dabei ist als relevantes Merkmal der Vorworte der genannten Autoren festzuhalten, dass es sich um überwiegend als synthetische und in geringerem Maße auch synthetisch-analytisch klassifizierte Methoden handelt, die als Teil des diskursiven Zentrums angesehen werden können. Namenskumulationen mit erhöhter diskursiver Resonanz aus dem Spektrum analytischer Methoden und Anschauungsmethoden finden sich hingegen kaum in Form des Codes ‚personalisierte Methodenreferenzen‘. Es kann daher möglicherweise von einer weniger breit angelegten diskursstrategischen Unterstützung der Mitglieder dieser Strömungen untereinander ausgegangen werden, deren Folge eine Verdrängung dieser Strömungen aus dem diskursiven Zentrum an den Rand des Diskurses ist.

In quantitativer Hinsicht fällt zudem eine insgesamt nur geringe Fokussierung der Diskursteilnehmer auf Namen wie Meidinger, Ploetz, Jacotot, Hamilton oder auch Mager auf, die aus heutiger Perspektive als prototypisch oder prägend wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 8.1.1). Ploetz wird lediglich am sechshäufigsten und Meidinger nur am neunthäufigsten von den Autoren des Korpus erwähnt. Der Name von Jacotot fällt nur ein einziges Mal im Vorwort von Bettinger (vgl. 1840), während Hamilton und Mager innerhalb des Korpus namentlich nicht nachweisbar sind. Als Erklärung der nur geringen diskursiven Resonanz dieser bekannten Autoren sind mehrere Ansätze möglich. So ist es denkbar, dass Autoren, deren Konzepte stark von etablierten Ansätzen divergieren, eine diskursive Ächtung erfahren und ihre Teilnahme am Diskurs a priori ausgeschlossen werden soll. Weiterhin ist es möglich, dass die Bedeutung der Methodenkonzepte dieser selten genannten Personen von den damaligen Zeitgenossen noch nicht oder nur bedingt als diskursiv relevant wahrgenommen wird und ihre Bedeutungszuschreibung erst in der neusprachlichen Reformbewegung durch eine retrospektive diskursive Vereinnahmung erfolgt. Im diskursiven Zentrum des Korpus stehen vielmehr die Namen von Ahn mit 14, Seidenstücker mit 13 und Ollendorff mit 12 Nennungen (vgl. Kapitel 7.2.1). Die Werke dieser Autoren werden besonders in der Mitte des 19. Jahrhunderts im synthetisch-analytischen und synthetischen Spektrum rezipiert und von Autoren positiv bewertet, was einen weiteren Hinweis auf eine tendenzielle Dominanz dieser Strömungen innerhalb der Diskursgemeinschaft bis ca. 1870 darstellt.

Die bisher dargestellten Tendenzen der Vernetzung in einem diskursiven Zentrum und der Vereinzelung in einer diskursiven Peripherie lassen sich auch in einer weiteren Dimension der Diskursführung nachvollziehen und finden sich unter anderem im Bereich der Eigenwerbung, die in codierter Form als ‚Verweise auf weitere Publikationen‘ (vgl. Kapitel 7.1.4) zu berücksichtigen ist. Verweise auf weitere Publikationen, die die Autoren in ihren Vorworten anbringen, finden sich fast ausschließlich in den Vorworten synthetischer und synthetisch-analytischer Autoren und lediglich einmal in dem auf einer Anschauungsmethode basierenden Vorwort von Bauerheim (vgl. 1866) sowie zweimal bei in den zu analytischen Strömungen zählenden Vorworten von Saure (vgl. 1882a, 1882b). Dieser Umstand weist möglicherweise auf eine höhere Diversifizierung und intensivere Publikationstätigkeit synthetischer und synthetisch-analytischer Autor\*innen hin, die wiederum mit einer erhöhten Resonanz im Diskurskollektiv korrelieren kann. Insbesondere Ploetz fällt hierbei als geschickter Vermarkter zusätzlicher Publikationen auf<sup>1</sup>, was als Erklärungsbaustein für die weite Verbreitung seiner Werke in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts angesehen werden kann. Diese Form der Eigenwerbung, die auch besonders effizient von den Autoren Schmitz, Sanguin, Saure, Mozin und Gutbier beherrscht wird, kann Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Diskurses entwickeln und reiht sich neben weitere Werbepattformen zur Erhöhung des eigenen diskursiven Einflusses ein<sup>2</sup>.

Eine zusätzliche Dimension der Diskursebene, die in 219-facher codierter Form als ‚Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs‘ in den Vorworten vorliegt (vgl. Kapitel 7.2.6.1), ergänzt die bisherigen Darstellungen durch ein erweitertes Bild auf das Diskurskollektiv. Im Gegensatz zu den methodenreferentiellen personalisierten Codes (vgl. Kapitel 7.2.1) beziehen sich die in Kapitel 7.2.6.1 dargestellten diskursiven Referenzen auf die nicht zwingend methodenbezogenen Verbindungen des Kollektivs untereinander. Nachweise

---

<sup>1</sup> In den Büchern von Ploetz finden sich – mit Ausnahme der Werke von 1871 und 1877 – stets separate Auflistungen aller Veröffentlichungen des Autors, die im Herbig-Verlag erschienen sind (vgl. Kapitel 6.5). Diese Form der Werbung ist den Vorworten vorgeschaltet und enthält typischerweise Informationen zum Einsatz der entsprechenden Werke in entsprechenden Jahrgangsstufen. Es handelt sich bei diesen Auflistungen um ein Beispiel besonders intensiver Zusammenarbeit von Autor und Verlag, das weniger auf die Initiative des Autors zurückgehen dürfte, von der dieser jedoch stark profitierte. Da sich diese Form der Werbung nicht innerhalb des Vorworts befindet und zudem eher auf die Initiative des Verlagshauses zurückgeführt werden kann, wurde sie nicht im Prozess der Codierung berücksichtigt. Ihr Einbezug dient an dieser Stelle lediglich der Verdeutlichung von Ploetz' intensiver Bewerbung auf dem Schulbuchmarkt und damit auch seiner starken Positionierung innerhalb der Diskursgemeinschaft.

<sup>2</sup> Von besonderer Bedeutung sind dabei Schulprogramme, Schulschriften und Fachzeitschriften philologischer Verbände, die spätestens in der neusprachlichen Reformbewegung eine intensive Vernetzung der Diskursgemeinschaft belegen (vgl. Klippel 2018).

dieser Verbindungen liegen sowohl in namentlicher wie auch in nicht namentlicher Form vor und lassen erkennen, dass in Relation zur Anzahl der zugeordneten Vorworte in den vier prädominanten Strömungen die Verwendung von Referenzen auf weitere Diskursmitglieder relativ gleichmäßig verbreitet ist. Zwar überwiegt in absoluten Zahlen auch hier mit 95 synthetischen und 86 synthetisch-analytischen Segmenten tendenziell die Dominanz atomistisch operierender Methoden und ihrer entsprechenden Autoren bis ca. 1870. Die insgesamt 27 Referenzen in Vorworten analytischer Methoden und 11 Referenzen in Vorworten von Anschauungsmethoden legen jedoch auch die Annahme einer etwas offeneren Interpretation des diskursiven Zentrums und der diskursiven Ränder nahe. Im Bereich der Vernetzung außerhalb des methodendiskursiven Austauschs wird hier zudem ein erhöhter Grad an persönlicher Vernetzung tendenziell holistisch geprägter Methodiker erkennbar. Diese Vernetzung bezieht sich oftmals auf die Ebene persönlicher Bekanntschaften, die auch Hinweise auf die Zusammenarbeit der Autoren mit geschulten Übersetzern und weiteren Fachkollegen geben:

#### Grandmottet 1803:

Ich habe den Text meiner Leseübungen von einer geübten Feder ins Deutsche übersetzen, und diese Uebersetzung von einem geschickten und sprachkundigen Manne durchsehen lassen (Grandmottet 1803: VIII).

#### Kreizner 1856:

Außerdem wurde ich vielfach unterstützt durch Rath und That, und fühle mich gedungen, den würdigen Männern, deren namentliche Anführung die Bescheidenheit verbietet, an dieser Stelle meinen innig gefühlten, schuldigen Dank öffentlich auszusprechen (Kreizner 1856: IV).

#### Etienne 1851:

Es sei mir hier erlaubt, dem Herrn Hauptmann Rehm meinen tiefsten Dank auszusprechen, der die freundschaftliche Gefälligkeit hatte, die Korrekturen durchzugeben, und dem deutschen Texte eine besondere Sorgfalt angedeihen zu lassen (Etienne 1851: XVI).

Für die Entwicklung des Diskurses ist in diesen Fällen besonders die häufige Verbergung namentlicher Nennungen relevant, da es sich dabei um bewusste Entscheidungen der Autoren handelt, die ein Nachvollziehen persönlicher Verbindungen erschweren und den Diskurs in diesem Bereich opak erscheinen lassen. Die dadurch generierte Intransparenz und Vermeidung der Offenlegung diskursiver Vernetzung durch die Autoren lässt nur bedingt



Rückschlüsse auf die Motivation zu dieser Entscheidung zu, zeigt sich jedoch innerhalb des Korpus zu allen Zeitpunkten:

#### Meidinger 1807b:

Es hat mich sehr erfreuet, da ich vernommen, daß meine Lehrart bei vielen Kennern Beifall erhalten hat. Ein berühmter Schulmann (den ich nicht die Ehre habe persönlich zu kennen,) schrieb mir nach Erscheinung der ersten Ausgabe – die mit dieser gar nicht zu vergleichen ist [...] (Meidinger 1807b: VI).

#### Albrecht 1853:

Dank sei es dem Manne, dessen Leitung diese Anstalt sich zu erfreuen hat, so daß das ihr gegebene Lob immer mehr und immer buchstäblicher zur Wahrheit geworden ist (Albrecht 1853: III).

#### Körting 1872:

Selbstverständlich ist es, daß ich die Werke meiner Vorgänger für meine Arbeit benutzt habe, doch wird mir eine unerlaubte Ausbeutung fremden Fleißes und Wissens gewiß nicht vorgeworfen werden können (Körting 1872: V).

#### Mehrwald 1866:

Was ich oben im Allgemeinen gesagt habe, dürfte wohl kaum auf ernstlichen Widerspruch stoßen; im Gegentheile könnte ich zur Bestätigung desselben auf vielfache Aeußerungen befreundeter Collegen, so wie insbesondere auf zwei Stellen in den Blättern für das bayerische Gymnasialschulwesen mich berufen: damit wäre dann auch das Erscheinen des vorliegenden Buches principiell gerechtfertigt (Mehrwald 1866: IV).

#### Ploetz 1882:

Könnte ich den Einblick in diese Widersprüche auch meinen Kritikern gewähren oder es gar dahin bringen, dass jeder von ihnen die Herstellung eines Buches zu unternehmen hätte, welches ‚allen‘ Unterrichtenden in ganz Deutschland genügte, so glaube ich, dürften die meisten, nachdem sie das Resultat ihrer Bemühungen einige Zeit abgewartet hätten, künftig in Zeitschriften und Konferenzen etwas gerechter über mich urteilen (Ploetz 1882: IV).

Die hier angeführten Auszüge werden von den Autoren in Kontexten der Rechtfertigung formuliert und zeichnen ein komplexes System persönlicher Bekanntheit und unpersönlicher Fremdheit nach, das eine namenbezogene Rückverfolgung diskursiver Äußerungen meist nicht ermöglicht. Dennoch ist aus den bisher zitierten Äußerungen der Autoren und auf Basis der quantitativen Daten der Codierung von Referenzen auf Diskursmitglieder die diskursive Aussage ableitbar, dass seitens der Autor\*innen die explizite Erwähnung ihrer fachlichen Vernetzung sowie ihrer aktiven Teilnahme an einem methodischen Austausch und ihrer

persönlichen Bekanntschaften flächendeckend als Mittel der Stärkung diskursiver Positionen angesehen wird. Die Stärkung dieser Positionen kann sich in qualitativer Hinsicht durch wohlwollende, aber auch durch missbilligende Äußerungen manifestieren (vgl. Kapitel 7.2.4 und 7.2.5), die in Form von kritischem Konsens und Dissens in unterschiedlicher Intensität in den vier prädominanten Strömungen auftreten.

### 8.2.2 Kritischer Konsens und Dissens in den prädominanten Methodenströmungen

Die nachfolgenden Ausführungen zu kritischem Konsens und Dissens in den prädominanten Methodenströmungen basieren auf den Darstellungen der korpusanalytischen Kategorien positiver und negativer Kritik (vgl. Kapitel 7.2.4 und 7.2.5). Diese bilden einen zentralen Aspekt des qualitativen Verlaufs des fachlichen Austauschs ab und ermöglichen einen Einblick in das methodendiskursive Selbst- und Fremdbild der Autor\*innen. Neben den entsprechenden mikroanalytischen Codes zu selbstbezogenen Äußerungen von Kritik (vgl. Kapitel 7.2.4.1 und 7.2.5.1) und ihren fremdbezogenen Pendanten (vgl. Kapitel 7.2.4.2 und 7.2.5.2) erweist sich der makroanalytische Code ‚Postulate eigener Kritikfähigkeit‘ (vgl. Kapitel 7.1.5) im Sinne der zweiten Forschungsfrage dieser Arbeit als aufschlussreich für die Präzisierung grundlegender diskursiver Muster prädominanter Methodenströmungen in den Vorworten der Autor\*innen (vgl. Einleitung von Kapitel 8). Die 76 codierten Segmente zu Postulaten eigener Kritikfähigkeit in 56 Vorworten von 46 Autoren belegen bei über der Hälfte der Autor\*innen der vier beschriebenen prädominanten Methodenströmungen eine selbstinitiierte Kontaktaufnahme mit dem Diskurskollektiv, die nach stark schematischer Form erfolgt und anhand der folgenden Beispiele veranschaulicht werden kann:

#### Kreizner 1856: synthetische Methode

Ich übergebe hierdurch eine neue Bearbeitung der *Französischen Grammatik* dem prüfenden Urtheile fachverständiger Männer (Kreizner 1856: III).

#### Hezel 1800: synthetisch-analytische Methode

Sollte es Kunstrichtern gefallen, diesem meinem Buche diejenige Brauchbarkeit abzusprechen, die es mir zu haben scheint: so erwarte ich doch, daß sie nicht vergessen werden, mich zugleich zu belehren, welches Buch denn sonst, in jeder Rücksicht, vollkommener und brauchbarer, als das gegenwärtige, sey (Hezel 1800: IX).

### Magnin, Dillmann 1870: analytische Methode

Dankbar werden wir es anerkennen, wenn Lehrer, die das Büchlein einführen, uns auf das aufmerksam machen, was sich ihnen beim Gebrauche als wünschenswerth herausstellen sollte (Magnin, Dillmann 1870: IV).

### Bohm 1878: Anschauungsmethode

Verfasser ersucht alle Lehrenden, welche sich bei ihrem Unterrichte dieses Buches bedienen und demnach imstande sein werden, ein richtiges Urtheil über vorliegende Arbeit zu fällen, ihn auf etwaige Mängel aufmerksam und mit Verbesserungsvorschlägen bekannt machen zu wollen. Mit aufrichtigem Danke werden dieselben zu eingehender Prüfung und gewissenhafter Benutzung entgegen genommen werden (Bohm 1878: XXVII).

Typischerweise erfolgen Postulate dieser Art als Aufrufe zu einer Rückmeldung an den Autor, die in ihrer Intention vorwiegend auf das Einholen von Verbesserungsvorschlägen abzielen. In dieser Hinsicht sind besonders die Autoren Mozin (vgl. 1822), Ploetz (vgl. 1882), Bohm (vgl. 1878), Mehrwald (vgl. 1866), Lang (vgl. 1811), Seyerlen (vgl. 1852) und Wiget (vgl. 1853) aktiv (vgl. Abbildungen 20a und 20b). Formulierungen dieser Art erscheinen typischerweise als Ausdruck eines – möglicherweise nur scheinbaren – Bedürfnisses nach einem Feedback aus dem kollegialen Umfeld, das in den Code-Segmenten sowohl implizit wie auch explizit mehrfach als ‚Urteil‘ eingefordert wird. Dieses Muster kann in diskursfunktionaler Hinsicht mindestens zwei Funktionen erfüllen: Ersten kann es sich um eine Kontaktaufnahme mit dem Kollektiv handeln, die eine Vernetzung begünstigen soll und somit auf die Erhöhung diskursiver Reichweite ausgelegt ist. Zweitens kann darin eine proaktive Vorwegnahme einer zu erwartenden diskursiven Gegenrede gesehen werden, die auf eine Entkräftung des Überraschungsmoments diskursiver Gegenargumentation im Vorfeld ihres Entstehens abzielt. In Fällen eines späteren Auftretens von Kritik können sich Autor\*innen somit auf früher erfolgte Postulate von Kritikfähigkeit berufen, die einer diskursiven Selbstinszenierung gleichen und auf die Abschwächung argumentativer Gegenentwürfe ausgelegt sind. Durch das Postulat der eigenen Empfänglichkeit für Kritik kann die Position dieser Autor\*innen im Diskursfeld insofern gestärkt werden, als sie dabei prophylaktisch einen diskursiven Ort einnehmen, der bereits innerhalb des Vorworts argumentativ verteidigt wird, wodurch diese Autor\*innen über eine unterrichtsmethodische Initiative verfügen, die erst durch entsprechende Gegenentwürfe entkräftigt werden muss.

Die hohe Anzahl codierter Elemente dieser Art sowie ihr qualitativer Gehalt legen nahe, dass innerhalb des Kollektivs bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums eine produktive

Diskursatmosphäre vorliegt, in der die Äußerung sowohl positiver wie auch negativer Methodenkritik begünstigt wird. Diese beiden grundlegenden Formen von Kritik sind daher in einem Zusammenhang mit den Postulaten von Kritikfähigkeit anzusehen, deren diskursive Verbindungen und Ausdehnung innerhalb der vier prädominanten Methodenströmungen in den Kapiteln 8.2.2.1, 8.2.2.2, 8.2.2.3 und 8.2.2.4 visuell dargestellt und ausgewertet werden (vgl. Abbildungen 75–82).

### 8.2.2.1 Synthetische Methoden

Der Methodendiskurs unter Autoren<sup>1</sup> der synthetischen Strömung wird im Vergleich mit den drei weiteren prädominanten Methodenströmungen am intensivsten geführt und ist auf mehreren diskursiven Ebenen in seinen Tendenzen nachvollziehbar. So finden sich bei Vertretern synthetischer Methoden in quantitativ absoluter Hinsicht die meisten Äußerungen von Kritik (vgl. Abbildungen 75 und 76). Dieser Umstand ist vorwiegend dadurch zu erklären, dass die synthetische Methodenströmung mit einer Anzahl von 50 zugeordneten Vorworten die meisten Texte des Korpus enthält (vgl. Abbildung 49), was als Hinweis auf eine hohe Involvierung und Produktivität dieser Personengruppe innerhalb des Methodendiskurses angesehen werden kann<sup>2</sup>. Als Realisierung kritischen Konsenses und Dissenses wird Methodenkritik in beinahe allen positiven und negativen Kategorien sichtbar (vgl. Abbildungen 75 und 76), äußert sich dabei jedoch sowohl quantitativ wie auch qualitativ teilweise unterschiedlich intensiv.

Im Bereich positiver selbstbezogener Kritik dominieren mit 89 Code-Segmenten intrinsisch motivierte Äußerungen zu diffus gehaltenen methodischen Formulierungen (vgl. Abbildung 75), gefolgt von ihrem Pendant konkreter Methoden mit 24 Segmenten. Zusammengenommen liegen in diesem Bereich folglich 113 Textsegmente vor, die einem Selbstlob entsprechen und den Diskurs in dieser Hinsicht beeinflussen können. Vor dem Hintergrund von 278 vergebenen Code-Segmenten intrinsisch motivierter Äußerungen in allen vier prädominanten Methodenströmungen entfällt damit auf synthetische Methoden etwas weniger als die Hälfte aller Formen von Selbstlob des gesamten Korpus. Es ist für

---

<sup>1</sup> Die synthetische Strömung setzt sich ausschließlich aus Autoren zusammen. Es wird daher in Kapitel 8.2.2.1 auf die Verwendung von Genderdifferenzierungen verzichtet, sofern kein Bezug auf das kollegiale Umfeld der Autoren in weiteren Strömungen ersichtlich wird.

<sup>2</sup> Insbesondere in qualitativer Hinsicht muss die Interpretation der quantitativen Daten jedoch die divergierenden *Sample-Sizes* der einzelnen prädominanten Strömungen berücksichtigen.

intrinsisch motivierte Äußerungen daher ein hoher Einfluss auf die Außenwirkungen synthetischer Methoden anzunehmen, deren Realisierung sich typischerweise wie folgt darstellt:

Wenn ein Deutscher die französische Sprache erlernen will, kann er keinen kürzern und sicherern Weg einschlagen, als den, welcher durch Regeln zum Zweck führt, und ihm zugleich Zeit die Gelegenheit verschafft, sich in seiner Muttersprache zu bilden. Diesen Weg findet man in dieser Grammatik betreten, indem die Artikel Declinationen bilden, ohne daß man sich der *Régimes direct* und *indirect* bedient, was die Schüler irre macht, besonders, wenn sie in ihrer eigenen oder in andern Sprachen an das Decliniren gewohnt sind (Fabre 1835: III).

Weiterhin:

Unser Weg könnte also doch sehr leicht der in Wahrheit kürzeste sein, der nach der zusammenhängenden Lektüre hinführt, wenigstens haben wir ihn dadurch einzuschlagen gestrebt, daß wir, nach richtig angestellten Vorbereitungen, die Lektüre selbst gründlich abstuften, dergestalt daß ihr Beginn nicht mehr eine Qual, sondern ein lohnender Preis für rüstige Arbeit ist (Gleim 1859: IV).

Ebenso:

Seit einer Reihe von Jahren ist die französische Sprache zu einem obligaten Lehrgegenstande an den humanistischen Gymnasien Bayerns geworden, und an den neuerrichteten Realgymnasien dieses Landes wird derselben eine noch größere Bedeutung beigelegt. Mit der Bedeutung eines Lehrgegenstandes wachsen aber auch die Anforderungen an den Unterricht. Je einflußreicher jene ist, desto geregelter muß dieser sein; er muß in Bezug auf Methode mit den übrigen Unterrichtsfächern, besonders den verwandten, im genauesten Zusammenhange stehen, er muß so eingerichtet werden, daß er für die allgemeine Bildung fruchtbringend sei, kurz, auch der Unterricht in der französischen Sprache, wenigstens der grammatikalische, muß nach denselben Grundsätzen erteilt werden, wie der Unterricht in den alten Sprachen (Mehrwald 1866: III).

Extrinsisch motivierte Äußerungen positiver Art fallen zwar geringer aus, jedoch sind 14 Segmente von Lob aus dem kollegialen Umfeld ersichtlich, das von den Autoren selbst wiedergegeben wird. Diese Formen von selbstbezogenem Fremdlob sind in diskursiver Hinsicht relevant, da sie von den betroffenen Autoren zur Unterstützung eigener diskursiver Positionen herangezogen werden. Durch diese Formen von positiver Kritik kann eine künstlich etablierte Distanz zur Selbstwahrnehmung der entsprechenden Autoren suggeriert werden, wodurch ihre methodischen Positionen einen erhöhten Grad an Glaubwürdigkeit erhalten:

Von der Vortrefflichkeit der calculierenden Methode, die mit Verleugnung der Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit alle Noth des Lernenden und Lehrenden auf sich nimmt, weshalb sie allerdings von solchen, die nicht Selbstverleugnung üben können oder üben wollen, als unwissenschaftlich über die Achsel angesehen wird, der Methode, die Alles nach strenger Berechnung ordnend, am leichtesten, bequemsten und schnellsten zum Ziele führt, noch etwas

hinzuzufügen, wäre nach dem, was bereits von so vielen unserer ausgezeichnetsten Schulmänner zum Lobe derselben gesagt worden ist, unnöthig. Sie ist und bleibt die schlechteste oder absolut beste Methode bei der Erlernung fremder Sprachen in unsern Schulen (Albrecht 1853: III).

Weiterhin:

Wer einmal diese Methode geprüft hat, kehrt gewiß nicht freiwillig zu dem alten Systeme zurück; dagegen haben sehr viele, welche früher nach letzterem die französische Sprache gelernt hatten und erst später durch meine *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache* mit der neuen Methode bekannt wurden, sich auch die vorliegende Grammatik nach Ollendorff's Methode angeschafft, weil sie sich überzeugten, wie ihnen dadurch Alles klarer, leichter, bündiger und bestimmter begreiflich gemacht wird. Junge Männer, die viele Jahre sich mit der Erlernung des Griechischen und Lateinischen haben plagen müssen, und sogar unbefangene freisinnige Lehrer, also gewissermaßen Autoritäten, habe ich es oft bedauern hören, daß nicht auch diese Sprachen auf ähnliche Weise gelehrt würden (Gands 1861: V).

Ebenso:

Während die P. Gands'sche Bearbeitung der *Ollendorff'schen Methode zur Erlernung der französischen Sprache* sich fortwährend der lebhaftesten Theilnahme des Publikums erfreut, hat auch das gegenwärtige, dieselbe durch einen zweiten Cursus vervollständigende Lehrbuch, eine nicht minder beifällige Anerkennung gefunden, so, daß in nicht zu langer Frist bereits die vorliegende dritte Auflage desselben nöthig geworden ist (Wersaint 1865a: V)<sup>1</sup>.

Auch im Bereich der positiv geäußerten und fremdbezogen-personalisierten Methodenkritik finden sich bei synthetischen Methoden mit 18 diffusen und 4 konkreten methodischen Verweisen im Vergleich mit den weiteren drei prädominanten Strömungen die meisten codierten Segmente. Folglich weist die Diskursführung von Autoren dieser Strömung den höchsten Grad an Lob für weitere Kollegen auf. Dieser Umstand kann als Hinweis auf eine vergleichsweise bessere Vernetzung und Zusammenarbeit synthetisch argumentierender Autoren aufgefasst werden (vgl. Kapitel 8.2.1) und zeugt von diskursiven Synergieeffekten, die mittels der Verbreitung geteilter methodischer Positionen zur Ausübung diskursiver Dominanz beitragen:

L'auteur se fait un devoir de reconnaître les obligations qu'il ne peut manquer d'avoir aux grammairiens judicieux qui l'ont précédé dans la carrière, et il citera entre autres avec l'éloge qu'ils méritent à tant d'égards, les ouvrages de Bescherelle et de Boniface (Borel 1874: VIII).

---

<sup>1</sup> Dieser Auszug aus dem Vorwort von Wersaint (vgl. 1865a) rekurriert in diskursiver Hinsicht direkt auf Gands (vgl. 1861), dessen methodologisch geteilte Position nach Ollendorff in Form einer Fremdwerbung durch Wersaint diskursiv verstärkt wird.

Weiterhin:

Nicht rühmend genug kann hier der beiden ersten Theile des Borel'schen Lesebuches gedacht werden, da dessen vortrefflich gewählter Inhalt in sprachlicher Hinsicht nichts zu wünschen übrig läßt, und herz- und geisterfrischend auf den Schüler wirkt (Mösch 1868: IV)<sup>1</sup>.

Ebenso:

Es scheint in der neuern Zeit fast zur Sitte geworden zu sein, die Herausgabe einer neuen Grammatik durch Schmähungen auf die Untüchtigkeit der Vorgänger zu rechtfertigen. Wer Beweise für diese Behauptung verlangt, wird sie in reichem Maaße in den Vorreden von Leloup, Ahn und Simon finden. Weit entfernt, diese Unsitte nachzuahmen, fühlt sich der Verfasser des gegenwärtigen Lehrbuchs verpflichtet, vor Allem dankbar anzuerkennen, wie unendlich nützlich ihm nicht nur die Arbeiten der eben genannten Männer (von denen zwei zu großem Schaden der Wissenschaft bereits der Welt entrissen worden), sondern überhaupt die Leistungen der neuern, besonders der deutschen Grammatiker gewesen sind. Namentlich kann er nicht umhin, den Herren Franceson, Minner, von Orell, und ganz besonders dem eben so bescheidenen, als kenntnißreichen Bettinger seine Erkenntlichkeit zu bezeugen (Knebel, Höchsten 1834: III).

Im Bereich der positiven fremdbezogenen Methodenkritik ist zudem auffallend, dass nicht personalisierte Äußerungen selten getätigt werden und im Fall konkreter Methodenreferenzen nicht existent sind. Dementsprechend erfolgt in synthetischen Methoden kein von Personen abstrahiertes Lob für konkrete Methoden, was für eine tendenziell personalisierte Form der Diskursführung synthetischer Methoden spricht<sup>2</sup>.

Im Bereich der negativen Methodenkritik liegt innerhalb der synthetischen Methoden eine starke Tendenz zur Äußerung fremdbezogener und nicht personalisierter Kritik vor. In dieser Kategorie finden sich 57 Code-Segmente, die durch vier Segmente zu konkreten Methoden erweitert werden. Im Vergleich mit den übrigen Kategorien negativer Kritik in synthetischen Methoden, deren Werte in keinem Fall über vier liegen, ist die kumulierte Äußerung von Kritik in diesem Bereich diskursiv relevant. Es handelt sich dabei um eine gesichtswahrende Form von Kritik, die den kritisierten Mitgliedern des Kollektivs durch die Verwendung nicht personalisierter Formulierungen den Verbleib in der Anonymität ermöglicht. Da die namentliche Nennung von kritisierten Personen explizit vermieden wird,

---

<sup>1</sup> Bei diesem Querverweis auf ein Lesebuch von Borel handelt es sich nicht um die *Grammaire française à l'usage des Allemands*, die als Werk im analysierten Korpus gelistet wird (vgl. 1874). Dennoch wird von Mösch eine Referenz auf ein weiteres Mitglied des Diskurskollektivs getätigt. Segmente dieser Art finden sich in Vorworten synthetischer Methoden tendenziell häufiger als in den drei weiteren prädominanten (vgl. Kapitel 7.2.6.1 zum Code ‚Referenzen auf Mitglieder des Diskurskollektivs‘).

<sup>2</sup> Diese Beobachtung trifft jedoch nicht nur auf synthetische, sondern auf alle vier prädominanten Strömungen zu und ist als Hinweis für eine erhöht personalisierte Struktur des Methodendiskurses in diesem Bereich positiver Kritik anzusehen (vgl. Kapitel 8.2.3).

kann die Hemmschwelle der Hervorbringung dieser Kritik im Vorfeld aus sozialen Gründen als verringert angesehen werden, wodurch der kritisierende Autor methodische Konzepte aus seinem kollegialen Umfeld in generalisierter und inhaltlich stellenweise relativ unpräziser Form verwerfen kann, um den Fokus der Leserschaft auf eigene Positionen im Diskursfeld zu lenken:

Obgleich unter den jetzt verbreiteten Elementarbüchern des Französischen viele gute und einzelne vortreffliche sind, gehen sie doch meines Wissens alle von der Ansicht aus, daß zur gründlichen Erlernung dieser Sprache in den unteren Classen einer Schule zahlreiche schriftliche Classenarbeiten unentbehrlich sind; die Richtigkeit dieses Grundsatzes aber unterliegt gerechten Bedenken (Bröcker 1867: III).

Weiterhin:

Man schlage die Anzahl der existirenden Schulbücher auf, keines wird dem Leseunterricht mehr Aufmerksamkeit schenken, als daß höchstens einige trockene Notizen über die Aussprache einzelner Laute gegeben werden (Ebert 1871: III).

Ebenso:

Das Versprechen, die französische oder englische Aussprache ohne jede mündliche Ueberlieferung durch ein Buch lehren zu wollen, gehört nach meiner Ueberzeugung in das Gebiet der Charlatanerie. In einer Einrichtung, welche Kindern die Aussprache an dem Text ihrer Uebungen Wort für Wort durch ein System künstlicher und nothgedrungen unvollkommener Bezeichnung darstellt, sehe ich nicht einen Fortschritt, sondern wie in einer Interlinearübersetzung, einen argen Rückschritt der Methodik des schulmäßigen Unterrichts (Ploetz 1871: o.S.).

Segmente dieser Kategorie weisen einen hohen Grad an Co-Codierung mit rhetorischen Elementen aus dem Bereich des Affektiven auf (vgl. Kapitel 7.2.6.2). Affektische Codes aus der Kategorie ‚Polemik und Vehemenz‘ sind dabei in geringem Umfang als co-codiert mit negativer nicht personalisierter Kritik anzusehen und finden sich überwiegend ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bei den Autoren Baumgartner/Keller (vgl. 1882), Schmitz (vgl. 1867) und Zandt (vgl. 1847). In deutlich stärkerer Ausprägung entfalten zudem die qualitativen Ebenen der rhetorischen Fragen und der Metaphorik sowie in geringem Umfang auch ironisch-sarkastische Äußerungen (vgl. Ebert 1871; Ploetz 1871) einen diskursrelevanten Effekt, der in zeitlicher Nähe zu einem Prozess der diskursiven Marginalisierung synthetischer Methoden ab den 1870er Jahren stehen kann. Es ist in diesem Zusammenhang möglicherweise davon auszugehen, dass die ‚Lautstärke‘ der synthetischen Diskursführung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts umso größer wird, je mehr der methodendiskursive Widerstand seitens der neusprachlichen Reformbewegung an Bedeutung gewinnt. In diesem Prozess, der tendenziell



bereits um die Jahrhundertmitte beginnt, kann daher von einer entgegengesetzt proportional verlaufenden diskursiven Bedeutungsentwicklung in synthetischen Methoden ausgegangen werden, die sich durch sinkende diskursive Relevanz bei gleichzeitig steigender diskursiver Vehemenz äußert:

Bei einer solchen Sachlage ist es selbstverständlich, daß es auch mit der Orthographie nicht zum Besten bestellt sein kann. Sie muß in Folge davon ganz auf chinesische Manier behandelt werden, indem jedes einzelne Wortbild für sich eingeübt und festgehalten werden muß; denn auf allgemeinere Grundsätze läßt sich eben ohne vorhergegangenen gründlichen Leseunterricht nicht fußen (Ebert 1871: V).

Weiterhin:

Wer die unregelmäßigen Verba dagegen stückweise in verschiedenen Cursen lernen läßt, impft der Mehrzahl der Schüler oft nur eine chronische Krankheit ein, von welcher sie nie vollkommen genesen (Gleim 1859: V).

Ebenso:

In der grammatischen Systematik hat man es in neueren Zeiten zu einer erstaunlichen Fachwerkelei, zu einer labyrinthischen Architectonik gebracht. Ist Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit nur in solcher Form möglich? Wir glauben es nicht. Es handelt sich allerdings nicht bloß um irgend eine übersichtliche Anordnungsweise, sondern um die der Natur der Sache entsprechende Ordnung. Selbst die Urheber der verwickeltesten Bauwerke haben gestanden, daß außer der Unbequemlichkeit (über welche sie sich heroisch hinwegsetzen) manche unvermeidliche Übelstände mit ihrer Bauart verknüpft sind. Oft bringen sie ein buntes Vielerlei unter Eine Decke und die Bestandtheile Einer Sache in die verschiedenen Flügel. Und am Ende ist gar noch Dies und Das in etliche Anhänge zu verlegen oder seine Zugehörigkeit zur ‚eigentlichen‘ Grammatik abzuläugnen. – Alle Versuche, diese modernen Gebäude populär zu machen, sind gescheitert. Aber auch die größten Freunde und Meister sprachlicher Betrachtungen haben sich mit ihnen nicht befreunden können, haben lieber mit allzu anspruchlosen Anordnungsweisen vorlieb genommen (Schmitz 1867: VIII f.).

Personalisierte Methodenkritik erscheint in synthetischen Methoden weniger häufig als nicht personalisierte Kritik und findet sich in nur geringem Umfang bei Baumgartner (vgl. 1882), Ebert (vgl. 1871), Georg (vgl. 1880) und Lang (vgl. 1807) in Form konkreter und diffuser Methodenkritik.

Formen von selbstbezogener negativer Methodenkritik finden sich in synthetischen Methoden insgesamt lediglich 10-mal, was die höhere diskursive Wirkung fremdbezogener Kritik zusätzlich unterstreicht. Eine quantitativ niedrige Frequenz von negativer Selbstkritik erscheint aus Gründen der argumentativen Selbstdarstellung schlüssig und dient vermutlich der Stärkung eigener Positionen im Diskurskollektiv. Äußerungen nach dem Muster des

folgenden Beispiels sind grundsätzlich äußerst selten, was auf eine grundlegende Vermeidungstendenz negativer Selbstkritik hinweist:

Die erste Auflage dieser Grammatik hat nicht die schnelle Verbreitung gefunden, welche sie sich versprochen hatte. Im Jahre 1847 erschienen, theilte sie mit mancher anderen, der Beachtung nicht unwerthen Erscheinung jener zerstreuten Zeit das unvermeidliche Mißgeschick, zu wenig berücksichtigt schnell, wie man sagt, ins alte Register zu kommen. Daß ihre Mängel allein an ihrer so langsamen Verbreitung nicht schuld waren, ist sowohl durch werthvolle Anerkennung bei ihrem ersten Erscheinen, als auch durch spätere erwiesen, zu denen keinerlei äußerliche Nachhülfe, ohne die es jetzt kaum mehr in der Welt anzugehen scheint, vom Verleger wie vom Verfasser verschmäht, geführt hatte (Schmitz 1867: XIII).

Da sich in allen prädominanten Methodenströmungen nur sehr wenige Nachweise negativer Selbstkritik finden, liegt in diesem Bereich die Annahme einer diskursiven Aussage nahe, die sich als Form der grundsätzlichen strategischen Vermeidung dieser Form von Kritik manifestiert, zumal entsprechend codierte Segmente im vorliegenden Korpus überwiegend zur Entkräftung negativer selbstbezogener Kritik dienen und nur in geringem Maß einen offenen und selbstreflexiven Umgang mit der eigenen – möglicherweise als negativ wahrgenommenen – Qualität methodischer Konzepte seitens der Autor\*innen erkennen lassen.

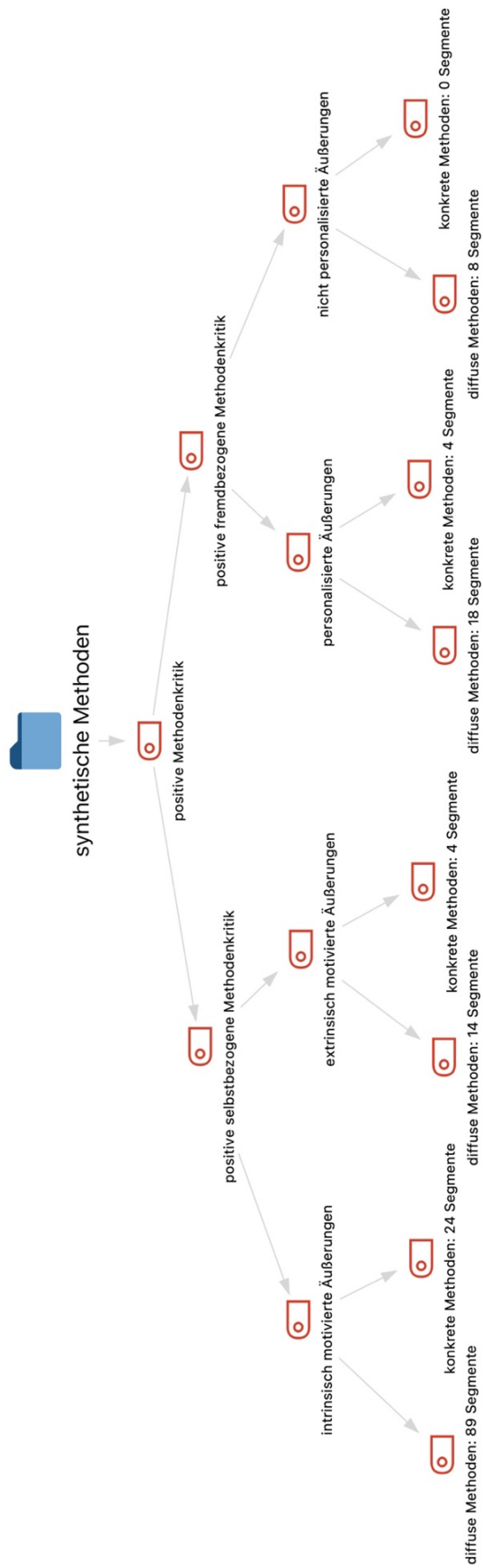


Abbildung 75: Darstellung positiver Methodenkritik – synthetische Methoden.

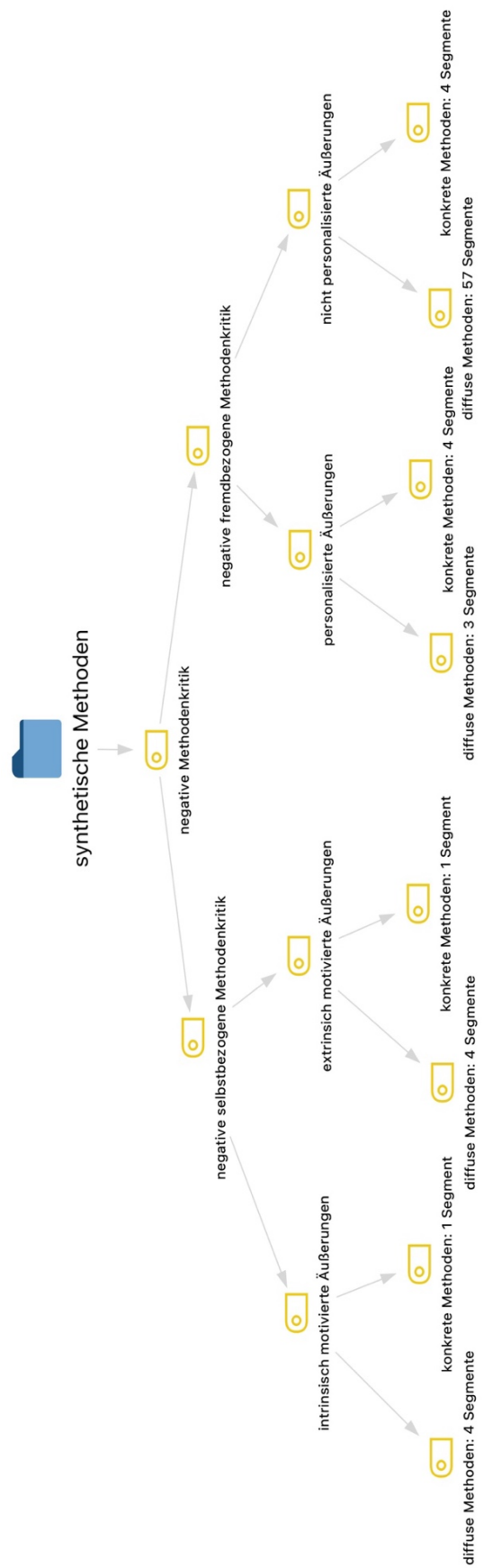


Abbildung 76: Darstellung negativer Methodenkritik – synthetische Methoden.

### 8.2.2.2 Synthetisch-analytische Methoden

Die Autor\*innen synthetisch-analytischer Methoden des vorliegenden Korpus weisen in ihrem diskursiven Profil eine große Ähnlichkeit zu ihren synthetisch ausgerichteten Kollegen auf, zumal die quantitative Dimension dieser Strömung mit 45 Vorworten einen ähnlichen Umfang im Vergleich zur synthetischen Strömung umfasst (vgl. Abbildungen 49 und 50). Diese Ähnlichkeit wird sowohl in positiver wie auch in negativer Methodenkritik ersichtlich und lässt die Diskursführung in synthetisch-analytischen Vorworten in inhaltlicher und strategischer Hinsicht mit dem synthetisch dominierten Diskursstrang in mehreren Bereichen vergleichbar erscheinen (vgl. Abbildungen 77 und 78). Als prägende Merkmale positiver Methodenkritik bilden selbstbezogen-intrinsisch motivierte Äußerungen mit Abstand die umfangreichste Kategorie in synthetisch-analytischen Vorworten des Korpus. Mit insgesamt 102 codierten Segmenten stellt sich der Bereich des Selbstlobs in Form von 84 diffusen und 18 konkreten methodischen Äußerungen damit als ähnlich zu synthetischen Vorworten dar (vgl. Kapitel 8.2.2.1). Somit wird für intrinsisch motivierte Äußerungen positiver Art auch im Fall synthetisch-analytischer Methoden eine Prävalenz ersichtlich, deren Auswirkungen auf die Diskursführung als intensiv angenommen werden können:

Wenn es nicht zu läugnen ist, daß die Absicht der meisten Anfänger in der französischen Sprache dahin geht, diese nicht nur zu verstehen, sondern auch sprechen zu lernen, so kann man ihnen wohl nichts Zweckmäßigeres in die Hände geben, als eine Sammlung guter Gespräche über Gegenstände, welche die Unterhaltung gesitteter Personen ausmachen können, und worin die vielen eigenthümlichen Ausdrücke und Redensarten des geselligen Umgangs mannigfaltig wiederkehren (Ahn 1852: III).

Weiterhin:

Die Methode des Verfassers beim Sprachunterricht ist weder die sogenannte alte, nach welcher man die alten Sprachen zu lehren pflegt, noch auf die Jacotot'sche welche nur den Namen der Neuheit an der Stirne trägt, ohne wirklich neu zu seyn, da sie schon zur Zeit der Reformation hie und da zum Unterrichte im Griechischen befolgt, und der Lernende, wie bei Jacotot mit Fenelon's *Telemach*, so damals mit dem Homer sogleich in medias res eingeführt wurde (Bettinger 1840: III).

Ebenso:

Quant aux ‚Lectures‘, le premier Cours, qui est de ma composition, doit servir à faire connaître à l'écolier les principaux noms substantifs qui entrent dans le commerce de la vie usuelle. D'autres Grammaires se contentent, pour parvenir à leur but, de réunir ces mots par ordre alphabétique dans une espèce de Vocabulaire à la fin du livre. Je suis d'avis que la méthode que j'ai adoptée, facilite infiniment aux élèves la double opération d'apprendre et de retenir les mots (Herrmann 1853: V).

In der Kategorie selbstbezogener und extrinsisch motivierter Äußerungen gelingt es zwar 14 Autoren, durch das Einbringen von diffus gehaltenen, positiven Methodenreferenzen aus ihrem Umfeld eine tragfähige Unterstützung für eigene Methodenkonzepte zu generieren; gleichzeitig fällt hier die Abwesenheit konkreter Methodenreferenzen auf, was einem Ausbleiben von methodenkonzeptioneller Befürwortung explizit genannter synthetisch-analytischer Methoden seitens des Diskurskollektivs entspricht. Es wird somit zwar ein leichter Fokus auf diffuse Methoden ersichtlich, eine valide Aussage zur Motivation des Diskurskollektivs für das Unterlassen der Nennung nomenklatorisch konkreter Methoden erscheint auf der Datenlage der Korpusanalyse jedoch kaum möglich:

Das Publikum hat dieses Elementarwerk, schon seinem ersten Kursus nach, so wohl aufgenommen, daß die erste ganze Auflage bereits vergriffen war, als erst der fünfte Bogen des zweyten Kursus gedruckt werden sollte. Ein Beweis, daß man dieses kleine Werk nicht ganz unzweckmäßig gefunden haben müsse (Hezel 1800: III).

Weiterhin:

Die Regeln habe ich um so weniger Anstand genommen, aus meiner bei dem Herrn Buchhändler Wesener zu Paderborn erschienenen französischen Sprachlehre für Gymnasien und höhere Bürgerschulen abzuschreiben, da mir von mehren sehr achtungswerthen Lehrern, ja sogar von hoher Hand, die Versicherung geworden ist, daß sie faßlich und deutlich dargestellt seyen (Wahlert 1829: III f.).

Der kategorische Bereich fremdbezogener Methodenkritik weist ebenfalls Parallelen mit Elementen der synthetischen Diskursführung auf, umfasst jedoch insbesondere bei personalisierten Äußerungen quantitativ nur die Hälfte an codierten Segmenten. Trotz dieses geringeren Umfangs erweisen sich personalisierte Äußerungen in diskursiver Hinsicht jedoch als qualitativ ähnlich wirkmächtig wie ihre primär synthetischen Entsprechungen. Nicht personalisierte Äußerungen dieser Kategorie sind zudem quantitativ wie auch qualitativ mit ihrem synthetischen Pendant vergleichbar und führen zusammen mit personalisiertem Fremdlob zu diskursstützenden Synergieeffekten. Die Aufnahme und Wiedergabe gemeinsam geteilter Positionen scheint auch in synthetisch-analytischen Methoden ein gängiges Handlungsmuster zu sein, das der Erhöhung von Diskursmacht dienen kann. Das Bewerben diffuser Methoden überwiegt dabei auch in synthetisch-analytischen Methoden gegenüber konkreten Methodenreferenzen, was die Annahme eines tendenziell fluiden Kontinuums aus methodischen Mischformen stützt. Dabei erscheint es als relevant, dass codierte Querverweise unter einzelnen Autoren die Grenzen des methodendiskursiven Kontinuums

der synthetisch-analytischen Methoden zu synthetischen Methoden als relativ offen erscheinen lassen, da sich positive fremdbezogene Äußerungen unter den Autor\*innen nicht zwangsläufig nur innerhalb der synthetisch-analytischen Strömung finden, sondern auch strömungsübergreifend das Bild einer Diskursgestaltung über ideologisch enge Grenzen hinaus indizieren. Folgende Querverweise aus synthetisch-analytischen Vorworten lassen in diesem Sinne eine intermethodische wie auch intramethodische diskursive Verflechtung im Bereich diffuser Methodenreferenzen erkennen:

Grandhomme (synthetisch-analytisch) → Ahn (synthetisch-analytisch):

Wir empfehlen angelegentlich: Ahn, *praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache* (Grandhomme 1865: VIII).

Otto (synthetisch-analytisch) → Ahn (synthetisch-analytisch), Riedel (synthetisch-analytisch):

Ich gebe gerne zu, daß da, wo der Unterricht im Französischen ungewöhnlich frühe begonnen wird, also besonders in den sogenannten Vorschulen oder Vorbereitungsklassen, Ahn's *Lehrgang I*, Riedels *Vorschule* oder ein ähnliches kleines Buch mit besserem Erfolg angewendet wird als *kleine Sprachlehren*, wenn sie auch noch so einfach gehalten sind, und ich bin weit entfernt, ihren Werth streitig zu machen (Otto 1865: IV).

Riedel (synthetisch-analytisch) → Otto (synthetisch-analytisch):

Für den auf diese Vorstufe folgenden grammatischen Unterricht empfehle ich bei dieser Gelegenheit die *französische Conversations-Grammatik* von Dr. E. Otto. Zweite Auflage. Heidelberg, 1854. Preis fl. 1.36 kr. (Riedel 1854: III).

Eisenmann (synthetisch-analytisch) → Borel (synthetisch):

Für solche Schüler, welche das Studium des Französischen fortsetzen, wird die – für Vorgerücktere in französischer Sprache geschriebene – vortreffliche *Grammaire française par Borel* ein erwünschtes Mittel darbieten, weiter in die Feinheiten dieser Sprache einzudringen (Eisenmann 1858: IV).

Süpfle, Mauron (synthetisch-analytisch) → Zandt (synthetisch):

Für die Schüler wird daher das hier Gegebene vollständig ausreichen, Lehrer aber, welche in dem Falle sind, eine vollständige Kenntniß der Grammatik sich erst noch zu erwerben, finden in ausführlicheren Werken, unter denen ich die vortreffliche Grammatik von Zandt für diesen Zweck besonders empfehle, die nöthige Auskunft (Süpfle, Mauron 1877: VII).

Völcker (synthetisch-analytisch) → Knebel (synthetisch), Schmitz (synthetisch):

Der noch vielfach in der Routine befangene französische Unterricht kann erst in der neuesten Zeit sich mehr und mehr vertiefen, nachdem ein groszer Uebelstand für denselben wenigstens zum Theil beseitigt ist: der Mangel an geeigneten Lehrmitteln. Dies gilt besonders für die Grammatik, seitdem wir neben dem bewährten Knebel noch andere wissenschaftlich gehaltene Schulgrammatiken, wie z. B. die von Schmitz und Benecke, besitzen (Völcker 1877a: III).

Dieser diskursive Austausch findet sich innerhalb des analysierten Korpus ausschließlich zwischen synthetisch-analytischen und synthetischen Methoden. Eine Öffnung des Diskurses zu analytischen Methoden und Anschauungsmethoden ist nicht ersichtlich, weswegen die Annahme einer diskursiven Affinität zwischen synthetisch-analytischen und synthetischen Methoden naheliegt. Zwar bilden Autor\*innen dieser beiden prädominanten Strömungen nicht zwangsläufig eine diskursive Einheit, jedoch weisen sie auf Basis der codierten Segmente eher strukturelle Parallelen in ihrer diskursiven Ausrichtung auf. Fremdbezogene Werbung wird dabei vor allem für Autor\*innen gemacht, deren Schulbücher als geeignet angesehen werden, um als weiterführender Überbau oder als zugrunde liegender Unterbau zu eigenen Werken zu dienen. Diese Tendenz entspricht der Strategie einer Berücksichtigung pluraler methodischer Konzepte seitens der Autor\*innen (vgl. Kapitel 8.1.2.5), die sowohl speziell fertigungsbezogene wie auch altersgruppenspezifische Schulbücher anderer Autor\*innen mit ihren eigenen Publikationen bewerben, um eine methodische Kohärenz innerhalb des Diskurskollektivs herstellen zu können.

Im Bereich der negativen Methodenkritik ist – analog zu synthetischen Methoden – eine starke Tendenz zur Äußerung fremdbezogener und nicht personalisierter Kritik feststellbar. Insgesamt 50 diffuse und 4 konkrete Methodenreferenzen bilden hierbei den Kern negativer Kritik synthetisch-analytischer Methoden, die in ihrer Quantität innerhalb der Strömung eine starke diskursive Prägung bis in die 1870er Jahre entfalten. In funktionaler Hinsicht entspricht die Vermeidung namentlich-persönlicher Angriffe auf Mitglieder des Kollektivs wiederum einer gesichtswahrenden Geste seitens der kritisierenden Autor\*innen und ermöglicht auch in dieser Strömung die Absenkung einer Hemmschwelle zur Äußerung von negativer Kritik an Methoden aus dem kollegialen Umfeld:

Der Herausgeber des vorliegenden Werkes hatte Gelegenheit, sich mit den meisten bisher in Deutschland erschienenen französischen Chrestomathien und Lesebüchern bekannt zu machen, und gewann dadurch die Überzeugung, daß dieselben den Ansprüchen, welche man in unsern Tagen an solche Schriften zu machen berechtigt ist, keineswegs genügen können. Nicht nur ermangeln sie der unumgänglich nothwendigen Fortschreitung vom Leichtern zum Schwerern,

sondern sie sind auch, mit wenigen Ausnahmen, aus unlautern oder sehr dürftigen Quellen geschöpft, und scheinen überhaupt, in Auswahl und Anordnung, das Werk der Übereilung und des bloßen Zufalls zu sein (Ahn 1832: III).

Weiterhin:

Die sogenannten Conversationsstunden, durch welche man dem vermeintlichen ‚Mangel an Uebung‘ abhelfen will, liefern, namentlich wenn sie sich an keinen bestimmten Gegenstand anschließen, sondern ohne Weiteres in's Blaue hinein conversirt werden soll, schon deshalb ein wenig befriedigendes praktisches Resultat (von dem geistigen gar nicht zu reden), weil den Schülern in der Regel jede stete Kenntniß des nöthigsten Sprachmaterials fehlt und das Sprechen einer fremden Sprache ebenso wie jede andere Fertigkeit erst erlernt sein will, ehe es mit Erfolg geübt werden kann (Ploetz 1853: V f.).

Ebenso:

Wenn der Sprachmeister die vom Kinde gelesene Periode demselben deutsch vorsagt, und das Vorgesagte bloß nachsprechen läßt, wobey es dem Kinde nicht einmahl nur zum deutlichen Bewußtseyn kommt, welche Wörter in beyden Sprachen einander entsprechen; so übersetzt dasselbe nicht selbstthätig, sondern staarenmäßig (Pöhlmann 1817: V).

Insbesondere Ahn erweist sich in diesem qualitativen Teilbereich des Diskurses als dominant und liegt mit insgesamt sieben codierten Segmenten negativer fremdbezogener Methodenkritik nicht personalisierter Art noch vor den hier exemplarisch dargestellten Autoren Pöhlmann mit vier beziehungsweise Ploetz mit drei codierten Segmenten. Die sprachliche Aggressivität in dieser Kategorie negativer Kritik erscheint intensiver als in ihrem Pendant in synthetischen Methoden, weist häufig eine Affinität zu affektischen Codes aus den Bereichen der Polemik, der Vehemenz, der Ironie und des Sarkasmus auf (vgl. Kapitel 7.2.6.2) und stellt sich in mehreren Fällen als rhetorisch entfesselt dar:

Wenn die Sprache eines Volkes, wie man sich ausdrückt, das Lebenszeichen seiner Civilisation ist; wenn sie aus Lauten besteht, welche sich verändern, und deren Accente mit den Epochen des gesellschaftlichen Lebens wechseln, so muß man sie lebensvoll mit der Frische ihres Inhaltes, mit der Pracht ihrer Färbung, und mit der Kraft ihrer Töne darstellen. Nur ihr entfleischtes Gerippe in seiner kalten und unangenehm berührenden Zusammenstellung hinwerfen, hieße sich zum Kämpfen jener unerbittlichen Richter der Grammatik, jener großen Wortgrübler bekennen, welche die verhängnißvolle Gabe besitzen, den Genius einer Sprache in den engen Grenzen einer Menge kleinlicher Regeln gefesselt zu halten, deren Willkür an Lächerlichkeit grenzt (Etienne 1851: IX).

Weiterhin:

Einige Verfasser von französischen Grammatiken ließen sich sogar einfallen, immer über jede der gegebenen Aufgaben eine Aufschrift zu machen, die dem Schüler schon im Voraus ankündigen soll, welche Regeln die Beispiele derselben enthalten. Weiter könnte man nun die Lächerlichkeit nicht treiben, als den Schüler auf solche Weise in einen Zwangstuhl zu fesseln, in dem er sich durchaus



nicht bewegen kann. Das heißt ihm sagen: du mußt es so und darfst es nicht anders machen; auch will ich nicht, daß du denkst. – Ich frage, wird denn der Schüler, nach erlernten Regeln, nicht in den Beispielen dieselben, selbst ohne solche Aufschrift, erkennen? oder sollte ihm etwas anderes zu machen vorgelegt werden, als solches, das er zu leiten fähig ist? Ferner: wozu so viele Aufgaben? Eine einzige, zweckmäßig angeordnete hätte ja wohl schon mehrere Regeln in sich schließen und dem Schüler sonach einen freieren Raum im Denken lassen können (Fries 1838: I).

Ebenso:

Theils aus den hitzigen Fehden, welche im Reichsanzeiger und in andern Zeitblättern und Schriften gegen Deutsch-Französische und Französisch-Französische Grammatikalschriftsteller seit einiger Zeit wirklich geführt worden sind, und worüber jeder, der nur nicht aus der Klasse des Pöbels ist, in fremden Namen erröthen mußte, theils aus gedruckten, aus schriftlichen und mündlichen, vorläufigen Anspielungen, – kann ich leicht die feinen Urtheile berechnen, welche zum Theil als gelehrte Kritiken über mein Buch hier und da paradiren werden (Hezel 1800: X f.)<sup>1</sup>.

Und auch:

Es ist in der That hohe Zeit, daß der Schlendrian wieder aus den untern Klassen verbannt werde, der durch die unmethodischen ‚Lehrgänge‘ seit einem Jahrzehnt eingerissen ist. Soll der erste Unterricht in den Elementarklassen wirklich ein für den spätern wissenschaftlich-grammatischen Unterricht vorbereitender sein, so muß auch das dort zu gebrauchende Elementarbuch schon im Abriß denselben Gang einhalten, wie die spätere Grammatik selbst, natürlich im vollen Einklang mit der jüngern Altersstufe (Otto 1865: IV).

Sowie:

Wer sich die Mühe gibt, das Werkchen einer genauen Prüfung zu unterwerfen, wird bald entdecken, daß es sich hinsichtlich seines Inhaltes von allen seinen Geschwistern wesentlich unterscheidet. Der größte Theil der Bücher dieser Art enthalten nichts was den Geist der Jugend anregt, nichts was an und für sich der Mühe werth wäre, im Gedächtniß behalten zu werden (Thorville 1879: V).

---

<sup>1</sup> Hezel bezieht sich hier auf das täglich erscheinende Anzeigenblatt *Kaiserlich privilegierter Reichs-Anzeiger*. Dabei handelt es sich um eine von 1793 bis 1806 erscheinende Verkündungsplattform des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation, deren Intention in Form ihres vollen Titels *Der Reichsanzeiger oder allgemeines Intelligenz-Blatt zum Behuf der Justiz, der Polizey und der bürgerlichen Gewerbe im Teutschen Reiche, wie auch zur öffentlichen Unterhaltung der Leser über gemeinnützige Gegenstände aller Art* ersichtlich wird (vgl. Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena 2022). Es handelt sich dabei um ein frühes Beispiel einer gesellschaftlich-fachwissenschaftlichen Diskursplattform, in der bereits im Jahr 1800 auch fremdsprachenmethodische Inhalte diskutiert wurden. Dieser Umstand legt die Annahme nahe, dass die im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend fachspezifischen Zeitschriftengründungen im Kern bereits auf im 18. Jahrhundert verbreiteten Plattformen fundieren, die in verschiedenen Territorialstaaten des Reichs einen kohärenten Diskursverlauf zu fremdsprachendidaktischer Methodik ermöglichen. Bei Hezels Aufnahme dieses Diskursstrangs in seinem Vorwort handelt es sich daher um eine diskursrelevante Erwiderung über die Grenzen einer einzelnen Diskursplattform hinaus, was einen Einblick in die geografische Extension des französischdidaktischen Methodendiskurses um das Jahr 1800 ermöglicht.

Anhand dieser Beispiele wird ein Unterschied zur Diskursgestaltung in synthetischen Methoden ersichtlich, da in synthetisch-analytischen Methoden häufiger explizit erfolgende und intensiv formulierte Kritik verwendet wird, um methodendiskursiv abweichende Positionen anderer Autor\*innen verbal zu diskreditieren oder um eigene Positionen diskursiv zu etablieren. Unter den vier prädominanten Methodenströmungen findet sich dieses Phänomen in synthetisch-analytischen Methoden sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht am stärksten ausgeprägt. Ein Grund für diese aggressive Diskursführung kann in der Verortung hybrider synthetisch-analytischer Methoden innerhalb des diskursiven Spektrums gesehen werden: Aufgrund ihrer Positionierung in einem pluralen methodischen Kontinuum (vgl. Abbildung 47) sind Autor\*innen synthetisch-analytischer Mischformen grundsätzlich zu einer Verteidigung ihrer Methodik gegenüber mehreren diskursiven Fronten gezwungen. In diesem Sinne müssen sie in argumentativer Hinsicht vehementer auftreten, um ihre Methodik gegenüber mehreren ideologischen Strömungen gleichzeitig zu positionieren, was sich in einer erhöhten stilistisch-rhetorischen Dynamik bis zum Ende des Untersuchungszeitraums bemerkbar macht.

Wie in synthetischen Methoden finden sich auch in synthetisch-analytischen Methoden deutlich weniger Formulierungen personalisierter Methodenkritik. Diffuse Methodenkritik richtet sich in dieser Kategorie ausschließlich gegen die synthetische Methodik der Autoren Meidinger, Borel und Ploetz (vgl. Machat, Legat 1868; Villatte 1865; Völcker 1877a), wohingegen konkrete Methodenkritik auch innerhalb der synthetisch-analytischen Strömung geäußert wird und sich dabei primär gegen Ahn richtet (vgl. Gutbier 1863; Seyerlen 1852; Wiget 1853). Die negative Kritik an Ahn ist innerhalb der synthetisch-analytischen Strömung auffallend, da hierdurch eine methodendiskursive Verwerfung innerhalb der Strömung erkennbar wird, die sich negativ auf die synthetisch-analytische Diskursposition im Gesamten auswirken kann. Die drei kritisierenden Autoren verwerfen Ahns methodisches Konzept jedoch nicht gänzlich, sondern formulieren vielmehr auf Basis einer Kritik an Ahns Methodik eigene unterrichtliche Konzepte in Form von Weiterentwicklungen synthetisch-analytischer Art. Aus diskursiver Perspektive fungiert Ahn damit als Bindeglied zwischen mehreren methodischen Ansätzen, was sich auch anhand der 14-fachen Präsenz seines Namens in personalisierten Methodenreferenzen innerhalb des Korpus manifestiert (vgl. Kapitel 7.2.1).

Synthetisch-analytische Methoden enthalten insgesamt lediglich neun Segmente selbstbezogener negativer Methodenkritik, womit auch hier eine Ähnlichkeit zu primär

synthetischen Methoden vorliegt. Als Begründung dieser geringen Anzahl scheint wiederum die Vermeidung einer negativen Selbstdarstellung schlüssig, zumal weder im Fall intrinsisch motivierter noch extrinsisch motivierter Äußerungen Segmente zu konkreten Methoden vorliegen (vgl. Claude, Lemoine 1830; de Vogtberg 1830; Fritzmann 1867b; Lang 1811). Auf dieser Basis lässt sich – analog zu synthetischen Methoden – auch für synthetisch-analytische Methoden die diskursive Aussage (vgl. Kapitel 3.3.2) ableiten, dass die selbstreflexive Außendarstellung in Vorworten tendenziell positiv erfolgt und die Äußerung negativer Selbstkritik der Funktion einer Entkräftung von zu erwartender Kritik im Vorfeld ihres Entstehens dient.

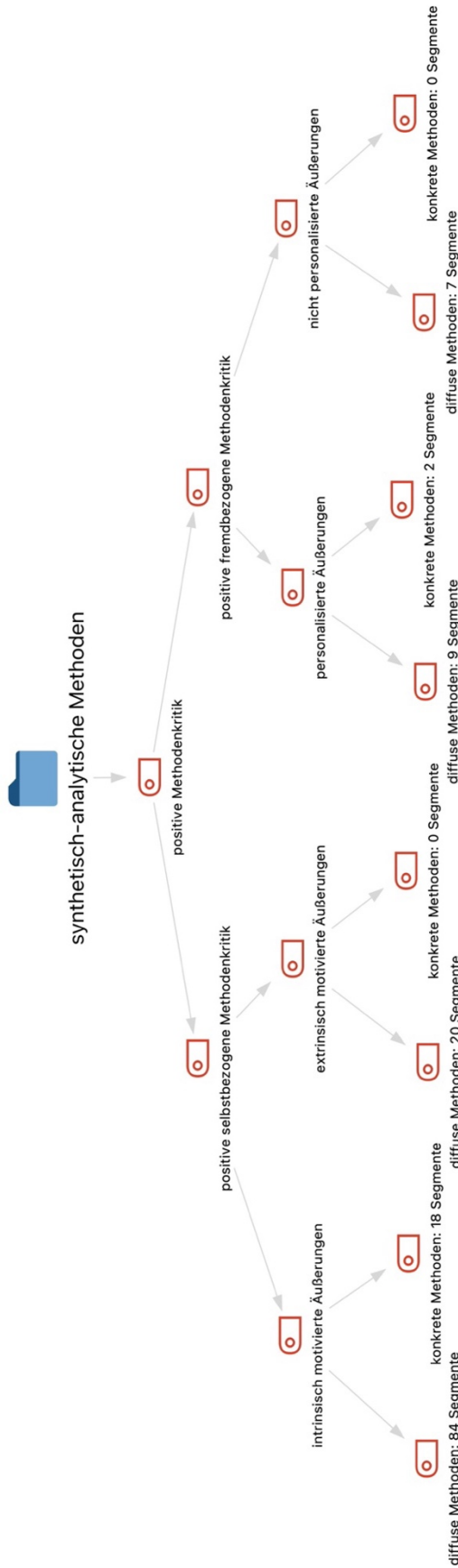


Abbildung 77: Darstellung positiver Methodenkritik – synthetisch-analytische Methoden.

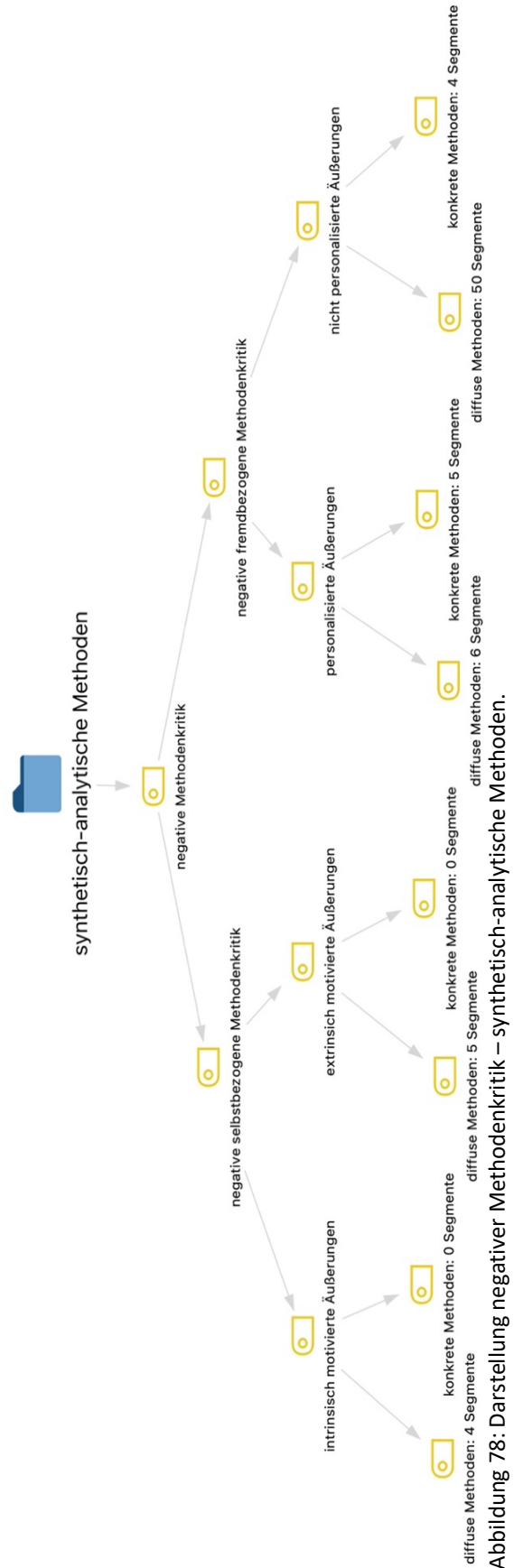


Abbildung 78: Darstellung negativer Methodenkritik – synthetisch-analytische Methoden.

### 8.2.2.3 Analytische Methoden

Die analytische Methodenströmung innerhalb des Korpus setzt sich aus 18 Vorworten zusammen (vgl. Abbildung 51) und enthält im Vergleich mit den synthetischen und synthetisch-analytischen prädominanten Methodenströmungen in allen Kategorien eine deutlich geringere Anzahl an Code-Segmenten, woraus tendenziell ein geringeres Diskurspotenzial abzuleiten ist. Dieser Umstand ist zu einem Teil durch den geringeren Umfang an vorhandenem Textmaterial erklärbar, der sich in absoluter Hinsicht auf die Anzahl an codierten Segmenten auswirkt. Es zeigt sich jedoch auch im relativen Vergleich unter den Strömungen teilweise ein quantitatives Ungleichgewicht von kritischen Kommentaren in den Vorworten: Während das Verhältnis von 48 Formulierungen positiver Kritik in 18 analytischen Vorworten mit 161 positiven Formulierungen von Kritik in den 50 synthetischen Vorworten noch vergleichbar ist, weist die analytische Strömung mit 17 Formulierungen negativer Kritik im Vergleich mit 78 Formulierungen negativer Kritik in der synthetischen Strömung einen deutlich geringeren Umfang an methodenkritischem Dissens auf<sup>1</sup>.

Im Detail entfallen auf den Bereich der positiven Methodenkritik insgesamt 37 Code-Segmente selbstbezogen-intrinsischer Art, die eine mit synthetischen und synthetisch-analytischen Vorworten qualitativ vergleichbare diskursive Wirkung entfalten und sich grundsätzlich auf die Hervorhebung der eigenen methodischen Vorzüge seitens der Autor\*innen beziehen:

Es gibt, wie die Erfahrung aller Zeiten beweist, kein so sicheres und leichtes Mittel, eine lebende Sprache zu lehren, als dasjenige, dessen sich Ammen, Mütter, Kinderwärterinnen und Erzieherinnen bedienen, um den Kindern ihre Muttersprache beizubringen. Wenn man daher frühzeitig und so viel nur immer möglich, diesen Weg einschlägt, so wird das Französische, wie das Deutsche, für jedes Kind unter beiden Völkern, dessen Eltern sich von der Unentbehrlichkeit einer Kenntniß dieser Sprachen überzeugt haben, eine zweite Muttersprache seyn, die ohne Mühe und ohne Widerwillen erlernt worden (Beauval 1819: VII).

Weiterhin:

Nous posons pour base de l'enseignement du français la lecture à haute voix et souvent répétée des mêmes morceaux avec dialogue, et l'étude par cœur mais dans un ordre naturel de beaucoup de mots, le tout devant servir à l'application des règles grammaticales. Dieu a donné à l'enfant, au

---

<sup>1</sup> Dieses quantitative Verhältnis zeigt sich auch in einem Vergleich zwischen analytischen Methoden und synthetisch-analytischen Methoden und deutet auch hier auf eine unverhältnismäßig reduzierte Äußerung von negativer Methodenkritik in analytischen Vorworten hin.

jeune élève, la mémoire des mots, un organe souple qui aime à s'exercer en causant, en pensant tout haut (Géhant 1868: V).

Ebenso:

Unser Lehrgang ward uns von der täglichen Erfahrung aufgedrungen; er ist äußerst einfach, wie alles was der Wahrheit angemessen: wir führen den Schüler denselben Weg, worauf der Mensch von der Noth und von der Natur in ein fremdes Idiom eingelehrt wird. Zuerst gewöhnen wir das Ohr an den noch unbekanntem Laut. In dem Zweck liest der Lehrer jedesmal das durchzugehende Lesestück vor, wobei er die Aussprachsregeln anzieht, was von den Lernenden unmittelbar nachher wiederholt wird (Roustan 1852: III).

Selbstbezogen-extrinsische Entsprechungen fallen im Vergleich zu synthetischen und synthetisch-analytischen Strömungen mit einem Wert von neun Code-Segmenten relativ stark aus und zeigen im Bereich diffuser Methodenreferenzen eine relativ intensive Aufnahme positiven Konsenses aus dem Diskurskollektiv zur Stärkung der analytischen Positionen im Methodendiskurs. Mit einer Gesamtzahl von acht Einzelpersonen verwenden verhältnismäßig viele Autor\*innen des analytischen Spektrums Elemente dieses Codes, was vor dem Hintergrund der geringen Repräsentation der analytischen Strömung im Korpus auf eine verstärkte Verwendung von selbstbezogenem Konsens aus dem Diskurskollektiv in analytischen Methoden schließen lässt (vgl. Gedike 1809; Grandmottet 1803; Hirzel, von Orell 1833; Knebel 1836; Mozin 1852; Salzbrunn 1880; Saure 1882b; Süpfle 1854)<sup>1</sup>:

Bei der großen Menge der vorhandenen Französischen Schulbücher bedarf die Erscheinung eines neuen jedesmal einer wohlbegründeten Rechtfertigung. Das gegenwärtige Lesebuch mag die seinige darin finden, daß der Verfasser desselben sich zu seiner Herausgabe nur in Folge wiederholter Aufforderungen von mehrern namhaften Schulmännern und Directoren und namentlich auf Anrathen eines durch Geist und Kenntnisse eben so sehr als durch seine bedeutende Stellung angesehenen Mannes entschlossen hat (Knebel 1836: III).

Weiterhin:

Wir sind weit entfernt zu glauben, daß wir die Wünsche des Lehrers erfüllt haben, dessen Brief man hier gleich finden wird. Wir gestehen sogar, daß wir bei der Ausführung gefunden haben, daß eine solche Arbeit schwerer ist, als wir sie uns anfänglich vorstellten. „Mit Ungeduld erwarte ich das ABC-Buch, womit Sie mir versprochen haben sich zu beschäftigen. Ich habe zwei Knaben, welche jetzt in dem Alter sind, daß sie anfangen lesen zu lernen. Ich wünschte in diesem Werkchen keine Regeln (es wäre denn für die, welche lehren). Anfänglich bloß Wörter, und nur solche, die zur Benennung der Dinge und Handlungen dienen, wovon die Kinder eine vollkommene Kenntniß haben; hierauf kleine Gespräche, worin eben diese Wörter unter verschiedenen Gestalten und Bedeutungen wieder vorkämen; endlich kurze Erzählungen oder Sittenlehren, die der

---

<sup>1</sup> Im Vergleich finden sich in als synthetisch klassifizierten Methoden lediglich 11 Autoren bei einer Gesamtzahl von 50 Vorworten.

Fassungskraft der Kinder angemessen sind. Ein nach diesem Plane gut entworfenes Buch würde sehr gut aufgenommen werden und der deutschen Jugend sehr nützlich seyn. Es müßte aber durch seinen angenehmen Inhalt reizen und ermuntern, und nie dürfte ein großes Wort das Ohr schrecken“ (Mozin 1852: 5,7).

Mit Blick auf die Gesamtstruktur des Methodendiskurses werden mittels dieser externen Befürwortung aus dem Diskurskollektiv folglich auch in den analytischen Vorworten Ansätze einer intentionalen Selbstdarstellung von Vernetzung der Autor\*innen ersichtlich. Diese Vernetzung erscheint innerhalb des Korpus gegenüber synthetischen und synthetisch-analytischen Strömungen weniger intensiv und enthält zudem keine konkreten Methodenreferenzen. In dieser Hinsicht fügt sich auch das beinahe vollständige Fehlen positiver fremdbezogener Methodenkritik als Hinweis in das Gesamtbild einer eher geringen Vernetzung der Autor\*innen analytischer Vorworte ein. So finden sich in den analytischen Vorworten keinerlei fremdbezogene und nicht personalisierte Referenzen und lediglich eine sprachliche Äußerung in Form einer diffusen Methodenreferenz fremdbezogen-personalisierter Art. Diese entfällt auf das Vorwort eines Autorenteam (vgl. Hirzel, von Orell 1833) und entspricht einem Fremdlob von Orells für „die anziehenden Naturschilderungen“ (Hirzel, von Orell 1833: 6) seines Co-Autors Hirzel.

Unter Einbezug der Gesamtkategorie negativer Methodenkritik lässt sich das Bild einer tendenziell weniger vernetzten analytischen Diskursgemeinschaft innerhalb des Gesamtdiskurses noch differenzieren: Grundsätzlich folgt die Diskursführung mittels negativer Methodenkritik in analytischen Vorworten ähnlichen Mustern im Vergleich mit synthetischen und synthetisch-analytischen Vorworten. Von den Autor\*innen analytischer Methoden wird in Form von 14 diffusen Methodenäußerungen beinahe ausschließlich die Kategorie negativer fremdbezogener Methodenkritik verwendet, um nicht personalisierte Unterrichtskonzepte des Diskurskollektivs zu diskreditieren:

In den mehrsten ABC-Büchern ist der gewählte Stoff entweder über die Fassungskraft der Kinder, oder er hat nichts, oder nur sehr wenig Anziehendes für sie (Mozin 1852: 3).

Weiterhin:

In den seit einiger Zeit erschienenen praktischen Sprachlehren möchten wohl noch verschiedene Mängel wegzuwünschen sein. Den Uebungsstücken fehlt es darin gar zu sehr an Interesse; auch sind sie nicht gross genug in ihrem Umfange, um wenigstens für das erste Jahr des Unterrichts auszureichen; und dann hat man darin nicht hinlänglich das unterschieden, was sich auf Sprachregeln bezieht, und was darauf noch gar keine Beziehung hat. Ferner ist in den erklärten Redensarten nicht Alles so deutlich angegeben, dass der Lernende nicht bloss den Sinn der ganzen

Redensart, sondern auch die Bedeutung jedes einzelnen Wortes verstehen kann (Grandmottet 1803: VII).

Ebenso:

L'expérience nous a démontré ce qu'une foule de bons esprits ont déjà reconnu, c'est qu'on enseigne beaucoup trop les langues vivantes comme les langues mortes par l'étude presque exclusive des formes écrites et des règles grammaticales. Des jeunes gens qui ont étudié plusieurs années ces formes et ces règles, fait des centaines de thèmes, ne parlent ni ne comprennent la langue, et oublient en quelques mois ce savoir qui a coûté quelques années (Géhant 1868: V).

Diese Beispiele verdeutlichen eine qualitativ ähnliche Dimension der negativ-kritischen Diskursführung in analytisch orientierten Vorworten im Vergleich mit synthetischen und synthetisch-analytischen Vorworten, die jedoch in quantitativer Relation etwas weniger stark ausgeprägt ausfällt. Daneben finden sich jedoch sowohl in selbstbezogenen wie auch fremdbezogenen Kategorien negativer Kritik kaum Äußerungen, die auf einen wirkmächtigen Beitrag negativ-kritischer Diskursfragmente seitens der analytischen Methodenströmung hinweisen. Dabei fällt insbesondere der vollständige Verzicht jeglicher Formen konkreter Methodenkritik auf: Zwar finden sich Beispiele konkreter Methodenkritik negativer Art auch in synthetischen und synthetisch-analytischen Vorworten nur in reduzierter Form; ein vollständiges Unterlassen dieser Möglichkeit der Äußerung konkreter, negativer Methodenkritik findet sich jedoch nur in tendenziell holistisch ausgerichteten Methoden und kann – zusammen mit der dargestellten quantitativ reduzierten Methodenkritik diffuser Art – als Indikator der Verortung analytischer Methoden in einer diskursiven Peripherie aufgefasst werden (vgl. Abbildung 74).



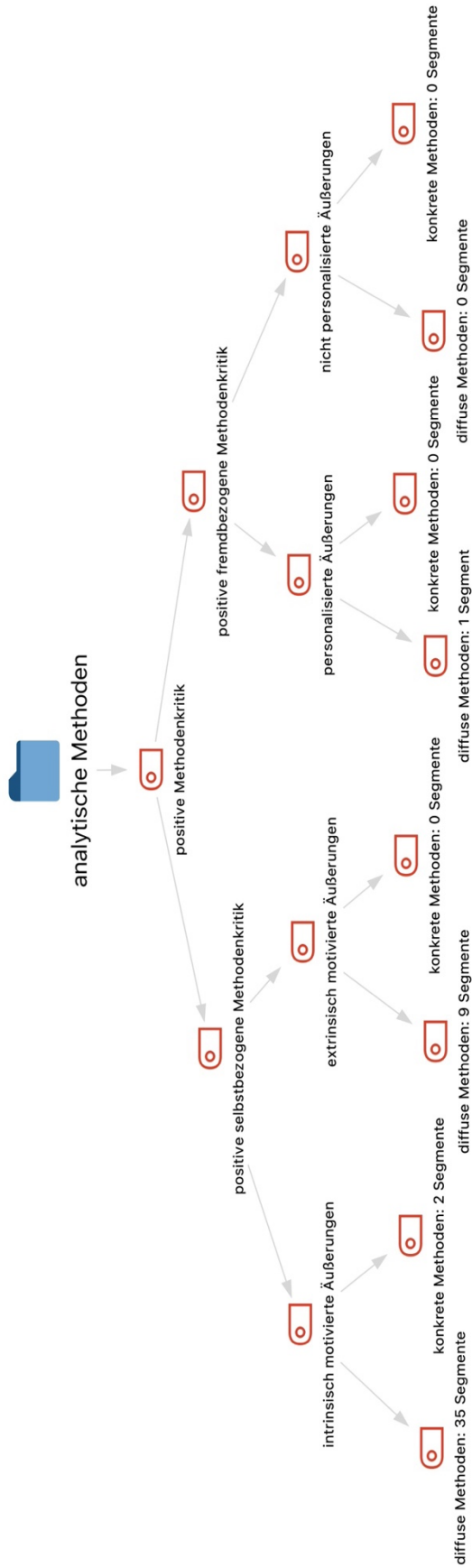


Abbildung 79: Darstellung positiver Methodenkritik – analytische Methoden.

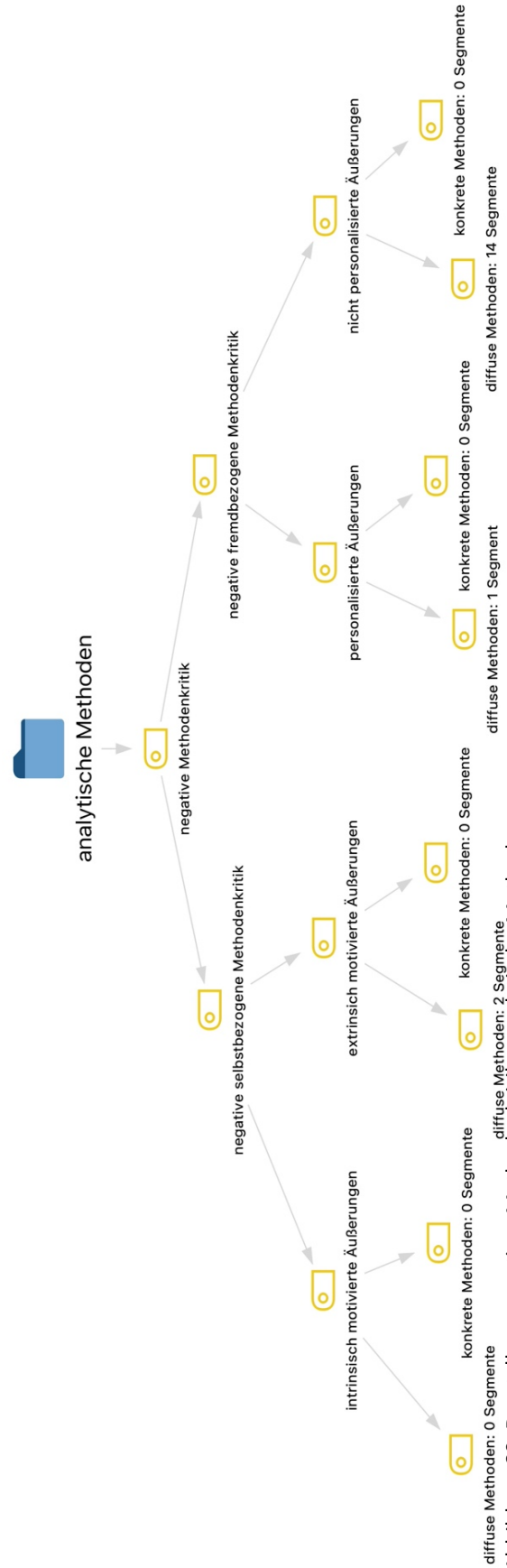


Abbildung 80: Darstellung negativer Methodenkritik – analytische Methoden.

#### 8.2.2.4 Anschauungsmethoden

Die methodische Strömung der Anschauungsmethoden enthält mit lediglich acht Exemplaren die kleinste Gruppe an Vorworten innerhalb des Korpus (vgl. Abbildung 52). Der quantitativ absolute Umfang zugehöriger Code-Segmente fällt aufgrund des geringeren Textmaterials eher gering aus; dennoch lassen sich durch einen Vergleich mit den drei weiteren prädominanten Methodenströmungen aus den Kategorien positiver und negativer Kritik in entsprechenden Vorworten relative Rückschlüsse auf den diskursiven Einfluss der Autoren<sup>1</sup> dieser Strömung ziehen. Insbesondere eine Fokussierung auf die diskursqualitative Ebene des Sprachmaterials zeigt dabei eine vergleichbare Intensität der Äußerungen von Autoren, die in ihren Vorworten Prinzipien von Anschauungsmethoden propagieren (vgl. Abbildung 52).

Grundsätzlich folgen die sprachlichen Argumentationsformen und Äußerungen von Kritik in den Vorworten zu Anschauungsmethoden ähnlichen diskursiven Strategien wie in den weiteren drei prädominanten Methodenströmungen. Auch hier ist in der Kategorie positiver Methodenkritik ein überdurchschnittlich starker Fokus auf intrinsisch motivierte Äußerungen festzustellen, der sich überwiegend in Form von 22 diffusen Methodenäußerungen und, mit einer Gesamtzahl von lediglich drei Code-Segmenten, eher weniger durch konkrete Methodenäußerungen manifestiert:

In der Muttersprache werden die Ausdrücke für die zu entwickelnden Begriffe als bekannt vorausgesetzt; sie sind sämtlich vorrätig und stehen somit zur Verfügung; in einer fremden Sprache hingegen müssen wir mit jedem neuen Begriff uns zu gleicher Zeit mit der Form desselben bekannt machen. Hier also ist die Aufgabe eine doppelte, wovon die eine nicht minder wichtig ist als die andere; es gilt nicht nur, in einer methodisch geordneten stufenweisen Erweiterung Begriffe in uns zu entwickeln, welche unsern Geist bilden, diese Begriffe müssen noch einer ebenfalls graduellen Ausdehnung von Begriffsformen entsprechen. So wie wir daher in dem Kinde mittelst anfangs sinnlicher und später geistiger Anschauung Begriffe hervorrufen und entwickeln, ist es auch am natürlichsten, dass wir bei Erlernung einer fremden Sprache von demselben Princip ausgehen, das heisst, dass wir von dem Naheliegenden zu dem Entferntern schreiten (Danicher 1868a: V).

Weiterhin:

Wir stellen dar im organischen Zusammenhang Punkt für Punkt, bestimmen dessen Bedeutung und reihen vergleichend dessen grammatische Form der deutschen, der italienischen und der französischen Sprache neben einander. Dieses gegebene einzelne Gesetz erscheint dann jemalig in Beispielen, welche logisch im Deutschen wie im Italienisch, im Italienischen wie im Französischen

---

<sup>1</sup> Die prädominante Strömung der Anschauungsmethoden setzt sich ausschließlich aus Autoren zusammen. Es wird daher in Kapitel 8.2.2.4 auf die Verwendung von Genderdifferenzierungen verzichtet, sofern kein Bezug auf das kollegiale Umfeld der Autoren in weiteren Strömungen ersichtlich wird.

lautend, zur Formvergleichung einzeln correlative, neben einander gereiht stehen. Diese Beispiele klären demnach das jedesmalige Gesetz ab, lehren vielmehr für sich, als Anschauungsunterricht, die Grammatik selbst, ergänzen die besondern Formen und dienen endlich zu verschiedenen praktischen Uebungen (Deutsch 1875: IV).

Ebenso:

Die *Vorschule der französischen Sprache* soll für Schüler, denen die Reife und die Schreibfertigkeit zu schriftlichen Arbeiten abgeht, Stoff zu den ersten Leseübungen und Material zu leichten Sprechübungen liefern. Um des letztern Zweckes willen sind zu den Vocabeln nur die Namen von Dingen gewählt worden, die im Schulzimmer vorhanden sind, oder doch sehr leicht dahin gebracht und den Kindern vorgezeigt werden können. Jedes Wort wird von den Schülern zuerst allemal durch das Ohr gelernt. Der Lehrer zeigt den Gegenstand, nennt ihn, läßt den Namen nachsprechen und hierauf den betreffenden Abschnitt lesen. Da sich die Wörter häufig wiederholen und die Sätze große Aehnlichkeit unter einander haben, werden die Schüler sie bald auswendig wissen, und nun wird das Gelernte in der Weise, wie es in den Lectionen selbst angegeben ist, zu Sprechübungen benutzt (Körbitz 1867: 1).

Unter Berücksichtigung des geringen Umfangs an zugehörigen Vorworten in dieser Strömung deuten die insgesamt 25 positiven Äußerungen von Selbstlob auf einen hohen Grad methodendiskursiven Selbstbewusstseins der Autoren hin, das mit den Autor\*innen der drei weiteren Strömungen vergleichbar erscheint. Die diskursrelevante Außenwirkung der Selbstwahrnehmung der Autoren in Anschauungsmethoden unterscheidet sich jedoch graduell von Autor\*innen, die den drei quantitativ größeren Strömung angehören, da die strömungsinterne methodendiskursive ‚Echokammer‘ von Anschauungsmethoden weniger ausgeprägt ist. So stehen den acht Autoren von Schulbüchern auf Basis von Anschauungsmethoden insgesamt 37 synthetisch argumentierende und 36 synthetisch-analytisch orientierte Autor\*innen gegenüber (vgl. Abbildungen 49 und 50). In diesem Sinne entfalten die innerhalb der vorliegenden Anschauungsmethoden codierten Segmente aufgrund des quantitativ deutlich geringeren Gesamtanteils innerhalb des Korpus im Vergleich mit synthetischen oder synthetisch-analytischen Methoden eher einen reduzierten Einfluss auf den Methodendiskurs. Das Phänomen der reduzierten diskursiven Echokammer wird zudem durch die beinahe vollständig fehlenden positiven extrinsisch motivierten Äußerungen verdeutlicht. Lediglich zweimal wird ein positives Gutachten aus dem Diskurskollektiv zur Verstärkung eigener Diskursmacht angebracht (vgl. Bauerheim 1866; Danicher 1868a), was möglicherweise als Hinweis für das weitgehende Fehlen einer positiven Aufnahme und Wiedergabe von diskursiven Positionen angesehen oder auch als ausgeprägtes Desinteresse an Anschauungsmethoden innerhalb des Kollektivs interpretiert werden kann.

Die Kategorie der negativen Methodenkritik enthält lediglich im Bereich der fremdbezogenen und nicht personalisierten Kritik acht codierte Segmente zu diffusen Methodenäußerungen. Die Ausprägung negativer Kritik dieses Bereichs in Anschauungsmethoden erscheint in quantitativer Hinsicht vor dem Hintergrund der lediglich acht Vorworte der Strömung relativ stark. In diskursstrategischer Hinsicht ist damit in diesem Bereich negativer Kritik eine Vergleichbarkeit zu den drei weiteren prädominanten Methodenströmungen festzustellen. Gesichtswahrende Formen von negativer Kritik scheinen somit auch in Anschauungsmethoden das Mittel der Wahl zu sein, um abweichende Diskurspositionen zu kritisieren. Die verhältnismäßig hohe Zahl von diffusen Methodenäußerungen in dieser Kategorie kann zudem als Hinweis für einen ausgeprägten Willen der Autoren zur Involvierung in den Methodendiskurs interpretiert werden:

Nicht die Grammatik ist es, die uns hauptsächlich in den Geist einer Sprache einführt; denn die Grammatik macht uns nur mit den allgemeinen Gesetzen der Sprache bekannt, sie dringt nicht in jene Wendungen ein, sie führt uns nicht jene Ausdrücke vor, die eine Eigenthümlichkeit der Sprache bilden, und die den Geist derselben am besten kennzeichnen (Danicher 1868b: 3).

Weiterhin:

Wollte man dagegen einwenden, dass der Betrieb neuerer Sprachen, als vor allem praktisch aufzufassen, jene Seite der Litteratur zum besten anderer Übungen vernachlässigen müsse, so erscheint die Zurückweisung nicht stichhaltig. Praktisch ist, was uns am sichersten und schnellsten zum gesteckten Ziele, im Sprachunterricht, zur Kenntnis, zum Bemeistern der fremden Sprache und des von ihr beherrschten Landes und Volkes, bringt (Kamp 1882: X).

In sprachqualitativer Hinsicht enthalten Anschauungsmethoden eher moderate Formen stilistisch-rhetorischer Argumentationsweisen. Es finden sich grundsätzlich keine co-codierten Segmente affektischer Kategorien von Polemik, Vehemenz, Ironie oder Sarkasmus im sprachlichen Umfeld der negativen Methodenkritik. In dieser Hinsicht scheinen die Äußerungen in den acht Exemplaren von Anschauungsmethoden tendenziell vorsichtig formuliert zu sein. Neben der beschriebenen Kategorie negativer, fremdbezogener und nicht personalisierter Methodenkritik wurden keine weiteren Code-Segmente einer Form negativer Methodenkritik zugeordnet. Aus der folglich nur sehr geringen Gesamtzahl negativer Formen von Kritik innerhalb dieser Strömung lässt sich ihre tendenzielle Verortung im Bereich der diskursiven Peripherie des Gesamtdiskurses differenzieren: Lediglich in den beiden Bereichen negativer, fremdbezogener und nicht personalisierter Kritik sowie positiver, selbstbezogener und intrinsisch motivierter Kritik ist eine relevante diskursive Interaktion mit dem

Gesamtkollektiv belegbar. Diese reduzierte Intensität der Diskursführung liegt möglicherweise in der relativ geringen Anzahl von Anschauungsmethoden im Vergleich zu den drei weiteren prädominanten Methodenströmungen begründet. Der geringe Anteil von Anschauungsmethoden an den Vorworten des Korpus enthält dabei einen Hinweis auf die diskursive Rezeption von Anschauungsmethoden im zeitlichen Verlauf des Methodendiskurses. Es ist hierbei davon auszugehen, dass sich der in Kapitel 8.1.1 etablierte unterrichtsmethodische Kontinuitätsbruch von philanthropistischen Versinnlichungsmethoden (vgl. Kapitel 5.1) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Abbildung 47) in einer reduzierten Anzahl von entsprechenden Vorworten von Anschauungsmethoden innerhalb des Korpus manifestiert. Da alle acht anschauungsmethodischen Schulbücher des Korpus aus dem Zeitraum zwischen 1854<sup>1</sup> und 1882 stammen, stützen sowohl der geringe Gesamtumfang von Anschauungsmethoden und die damit korrelierte reduzierte Anzahl an Code-Segmenten innerhalb des Korpus wie auch der zeitlich beschränkte Veröffentlichungszeitraum der acht Schulbücher die Annahme einer diskontinuierlichen Tradierung methodischer Konzepte aus dem Philanthropismus (vgl. Abbildung 47), die in diskursiver Hinsicht von den Autoren nur partiell verargumentiert werden. Der Einfluss von Anschauungsmethoden auf den Verlauf des Gesamtdiskurses ist dabei bis zum Ende des Untersuchungszeitraums als quantitativ relativ beschränkt anzusehen, auch wenn in ihrem Einsatz von kritischem Konsens und Dissens funktionale Parallelen zu synthetischen, synthetisch-analytischen und analytischen Methoden ersichtlich werden.

---

<sup>1</sup> Es handelt sich bei den anschauungsmethodischen Schulbüchern von Bohm (vgl. 1878), Danicher (vgl. 1867, 1868a, 1868b), Kamp (vgl. 1882) und Körbitz (vgl. 1867) um die Erstausgaben der entsprechenden Werke. Das anschauungsmethodische Schulbuch von Bauerheim (vgl. 1866) datiert in erster Auflage auf 1854. Diese Auflage wurde aus den in Kapitel 6.4 beschriebenen Gründen der Kohärenz in der Korpusanalyse berücksichtigt. Die anschauungsmethodische Parallel-Grammatik von F. G. Deutsch liegt in der dritten Auflage ohne einen Hinweis auf die Jahreszahl der Erstveröffentlichung vor. Es ist jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit von einer Erstpublikation nach 1850 auszugehen, da zwei unkommentierte und unveränderte Neuauflagen in einem Zeitraum von mehr als 24 Jahren äußerst ungewöhnlich erscheinen, zumal der Autor weder im Vorwort noch im Buchtitel einen Hinweis hierauf liefert. Zudem wurde der Verlag, in dem sein Schulbuch erschien, erst im Jahr 1850 gegründet (vgl. Vorderwisch 1966), weswegen von einer zeitlichen Nähe der beiden vorangegangenen Auflagen des betreffenden Schulbuchs auszugehen ist.

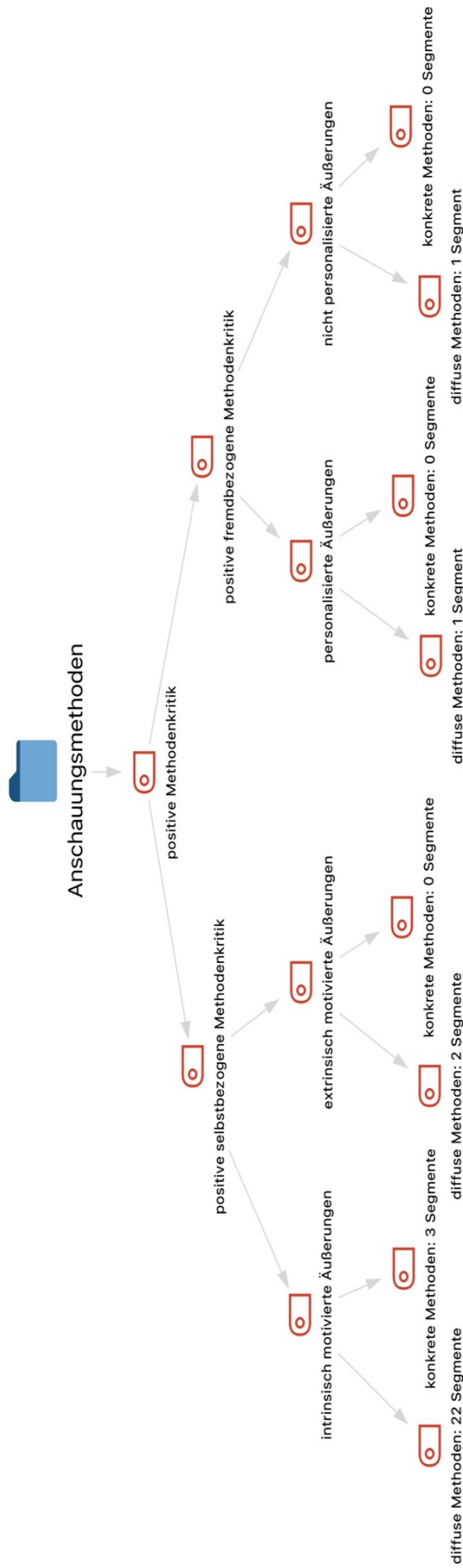


Abbildung 81: Darstellung positiver Methodenkritik – Anschauungsmethoden.

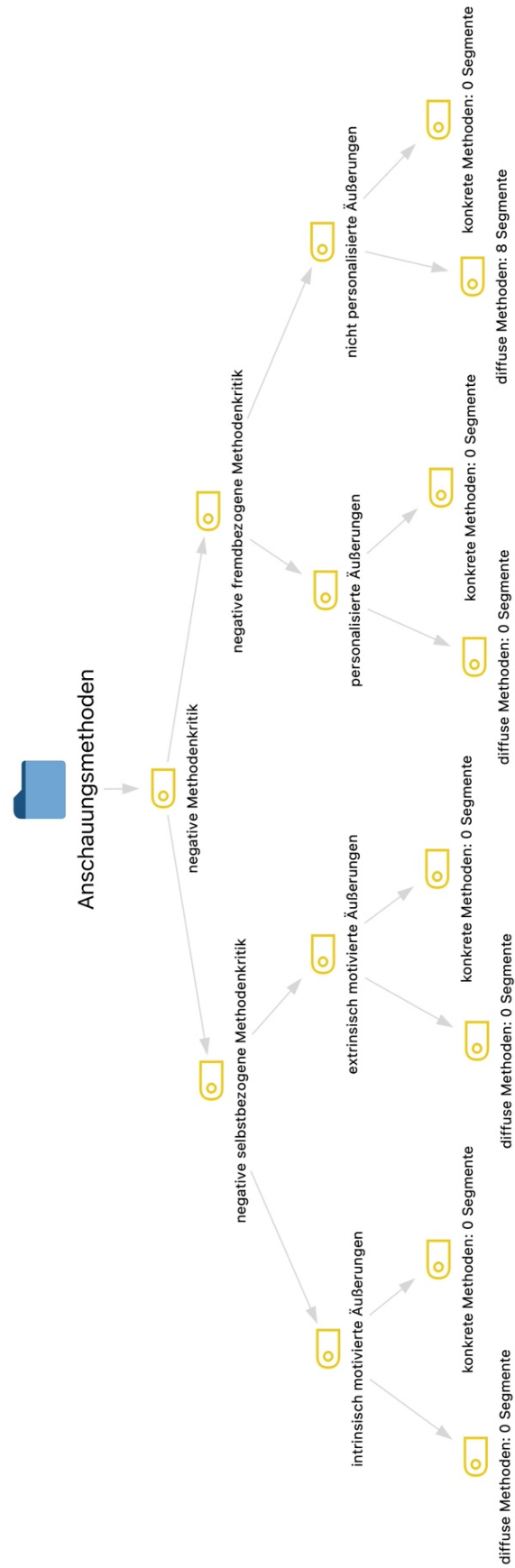


Abbildung 82: Darstellung negativer Methodenkritik – Anschauungsmethoden.

### 8.2.3 Diskursive Strategien und epistemische Geltungsansprüche

Auf Basis der bisher dargestellten Charakteristika der Diskursführung in den einzelnen prädominanten Methodenströmungen werden an dieser Stelle weitere diskursive Strategien des Methodendiskurses in seiner Gesamtheit abgeleitet und Geltungsansprüche des Diskurskollektivs aufgezeigt. Ein Vergleich der Verwendung von positiver und negativer Kritik weist grundsätzlich auf ein intentional ähnliches Vorkommen von Konsens und Dissens innerhalb des Kollektivs der Autor\*innen hin (vgl. Kapitel 8.2.2). Die strategische Ausrichtung des Methodendiskurses verläuft im Bereich der Verwendung von Kritik überwiegend zwischen den qualitativen Polen von personalisierter Selbsterhöhung und entpersonalisierter Fremderniedrigung. Dieses Argumentationsmuster lässt sich grundsätzlich in allen vier prädominanten Methodenströmungen nachweisen und prägt die Vorworte des Korpus in Form von insgesamt 278 Äußerungen positiv-selbstbezogener und intrinsisch motivierter Art sowie 137 Äußerungen negativ-fremdbezogener und nicht personalisierter Art (vgl. Kapitel 7.2.4.1.1 und 7.2.5.2.2). Das Verhältnis dieser beiden zentralen diskursiven Strategien entspricht in quantitativer Hinsicht in etwa 2:1 und lässt in Form einer diskursiven Aussage eine erhöhte Präferenz von positiver Selbstdarstellung gegenüber negativer Fremddarstellung erkennen.

Das Anbringen negativer Fremdkritik erfolgt in allen vier prädominanten Strömungen in überwiegend nicht personalisierter Form, ist weitgehend von kollegialer Höflichkeit und Sachlichkeit geprägt, kann sich jedoch auch in sprachqualitativ deutlicher Form zeigen. Demgegenüber wird positive Fremdkritik vorwiegend in personalisierter Form getätigt und zeugt von grundsätzlich respektvoller Diskurspartizipation. Bei diesen beiden Verhaltensweisen der Autor\*innen handelt es sich um wiederkehrende, diskursive Handlungsmuster, die als weitere diskursive Aussagen innerhalb des Methodendiskurses zu werten sind. Diese Tendenzen in der Qualität der Diskursführung zeugen daher von einer prinzipiell konstruktiven und zielgerichteten Diskursstrategie der überwiegenden Mehrheit der Autor\*innen und lassen im Gesamten einen ausgeprägten Willen zur methodischen Verbesserung des Französischunterrichts erkennen (vgl. Kapitel 7.1.2). Diese grundlegende diskursive Strategie, die sich auch als regelmäßiges Desiderat der Autor\*innen in Form einer diskursiven Aussage zeigt, wird in allen prädominanten Methodenströmungen ersichtlich, äußert sich in qualitativer Hinsicht jedoch durch eine unterschiedliche Intensität.

Dabei fallen in qualitativer Hinsicht kritische Äußerungen in synthetischen und synthetisch-analytischen Methoden im Vergleich zu analytischen Methoden und Anschauungsmethoden insgesamt etwas intensiver aus und lassen vor allem im Bereich negativer Fremdkritik eine stärkere Nähe zu rhetorischer Vehemenz erkennen. Diese Beobachtung bezieht sich eher auf den Zeitraum von 1800 bis ca. 1870 und weist in ihrem historischen Kontext auf eine zunehmende diskursive Marginalisierung der synthetischen Strömung bei gleichzeitig steigender sprachlicher Vehemenz ab den 1870er Jahren hin (vgl. Kapitel 8.2.2.1). Zudem prägen in quantitativer Hinsicht die 50 Vorworte der synthetischen und die 45 Vorworte der synthetisch-analytischen Strömung (vgl. Abbildungen 49 und 50) den Gesamtumfang des Korpus. Es wird innerhalb dieser beiden Strömungen ein erhöhter Grad an kollegialer Vernetzung und diskursiver Unterstützung sichtbar, was zur Festigung einer verstärkten Diskursdominanz innerhalb der tendenziell atomistischen Unterrichtsmethoden von 1800 bis ca. 1870 beiträgt (vgl. Kapitel 8.2.2.1 und 8.2.2.2).

Es liegt daher innerhalb des Untersuchungskorpus bis in die 1870er Jahre die Annahme einer Diskurshegemonie in diesen Bereichen des methodischen Spektrums nahe. Diesem Hegemonialdiskurs, der seinerseits aus einer Vielzahl an relativ heterogenen Methodenkonzepten besteht, steht ein Gegendiskurs des tendenziell holistischen Spektrums der analytischen Methodik und der Anschauungsmethodik gegenüber, wobei die Grenzen von Hegemonialdiskurs und Gegendiskurs nicht immer trennscharf verlaufen und in vielen Fällen auch keine gesicherte Trennung zwischen den einzelnen methodischen Strömungen erkennbar wird. Der Austausch zwischen hegemonialem Diskurs und Gegendiskurs verläuft in diesem Sinne häufig innerhalb eines fluiden methodendiskursiven Spektrums (vgl. Abbildung 47), in dessen oftmals hybriden Strukturen ein gewisser Grad an Ambiguitätstoleranz zur Verortung einzelner Methodenpräferenzen der Autor\*innen innerhalb des Methodendiskurses notwendig ist (vgl. Kapitel 8.1.2). Die beiden zentralen Stärken dieses fluiden methodendiskursiven Spektrums liegen dabei zum einen in seiner Eigenschaft, elementare Strömungen des Methodendiskurses relativ pragmatisch abbilden zu können, und zum anderen in seiner Fähigkeit, die häufig vorzufindende sprachlich-diskursive Unschärfe in der Methodenbeschreibung der Autor\*innen berücksichtigen zu können.

Der Eindruck einer teilweise fehlenden methodischen Trennschärfe innerhalb der Vorworte äußert sich auch in der Verwendung einer Vielzahl rhetorisch-affektiver Stilmittel, die die neutrale Beschreibungsebene konkreter Methodenreflexion verlassen, semantisch-



methodenreferentielle Mehrdeutigkeiten produzieren und oftmals diffus gehaltene Methodenreferenzen erzeugen. Dabei handelt es sich möglicherweise um eine diskursive Strategie der Verschleierung von unterrichtsmethodischer Eindeutigkeit, die sich unter anderem auch durch eine quantitativ signifikante Vorherrschaft diffuser Methodenkritik gegenüber konkreter Methodenkritik in allen vier prädominanten Strömungen äußert. Als Begründung dieser diskursiven Strategie, die sich in Form von 479 codierten Segmenten diffuser Kritik und lediglich 76 Segmenten konkreter Methodenkritik äußert (vgl. Kapitel 7.2.4, 7.2.5 und 8.2.2), kann ein Bestreben der Autor\*innen zur Vermeidung methodisch-inhaltlicher Angriffsflächen gegenüber dem Diskurskollektiv angenommen werden. Diese Dominanz diffuser Methodenkritik verhindert in den meisten Fällen eine Nachverfolgung des Austauschs einzelner Diskursfragmente zu konkret genannten Unterrichtsmethoden, weswegen der Methodendiskurs somit in der Gesamtheit seiner Realisierungsformen von Konsens und Dissens überwiegend nomenklatorisch intransparent bleibt (vgl. Kapitel 7.2.4, 7.2.5 und 8.2.2). Methodenkonzeptionelle Ordnungssysteme unter den Autor\*innen der vier prädominanten Strömungen (vgl. Kapitel 7.2.1) werden daher kaum explizit, sondern in den meisten Fällen implizit verhandelt, wobei eine starke Tendenz zur diskursiven Maskierung konkreter Methodenbezeichnungen durch die Verwendung methodisch-diffuser Begrifflichkeiten anzunehmen ist. Dieses Phänomen bezieht sich vor allem auf Methodenumschreibungen im Bereich negativer Kritik, in der kaum konkrete Nomenklatur von etablierten Methoden angewendet wird, um abweichende Diskurspositionen zu diskreditieren.

Eine stärkere Tendenz zur Verwendung konkreter Methodenbezeichnungen findet sich hingegen im Bereich positiver Selbstkritik. Dabei handelt es sich möglicherweise um eine diskursive Strategie mit dem Ziel der Erhöhung des selbstbezogenen Geltungsanspruchs innerhalb der epistemischen Ordnungsstruktur des Methodenspektrums (vgl. Kapitel 3.3.2). Der Anspruch auf Geltung in der Diskursgemeinschaft wird innerhalb des Korpus in allen vier prädominanten Methodenströmungen, in allen Jahrzehnten und über damalige Territorialgrenzen hinweg deutlich. Die Autor\*innen des Korpus führen ihren eigenen Geltungsanspruch dabei grundsätzlich auf subjektive Interpretationen fremdsprachenmethodischer Wirklichkeit zurück und argumentieren stark auf Basis persönlicher Unterrichtserfahrung, was sich anhand von 81 entsprechenden Code-Segmenten der affektischen Kategorie ‚persönliche Erfahrung‘ diskursiv manifestiert (vgl. Kapitel 7.2.6.2).

Innerhalb ihrer kollektiv geteilten epistemischen Wahrnehmungsmuster von Unterrichtsmethodik in der Epoche des 19. Jahrhunderts werden von den Autor\*innen folglich individuell geäußerte Geltungsansprüche postuliert (vgl. Kapitel 3.3.2), aus denen sich grundsätzlich zwei methodendiskursive Konsequenzen ergeben. Bei diesen Konsequenzen handelt es sich zum einen um methodisch divergierende Individualisierungstendenzen und zum anderen um methodisch konvergierende Uniformitätsbestrebungen, die sich gegenseitig bedingen und in vielen Fällen parallel zu einander verlaufen. Methodisch divergierende Individualisierungstendenzen innerhalb des Diskurses dienen dabei der Abgrenzung der einzelnen Autor\*innen von einem meist abstrakt wahrgenommenen Kollektiv durch die Veröffentlichung eines methodendiskursiven Beitrags in Form eines Schulbuchs. Diese Diskursbeiträge weisen in Form von Hinweisen zur Intention der Veröffentlichung (vgl. Kapitel 7.1.2) oder zu spezifischen Zielgruppen (vgl. Kapitel 7.1.1) oftmals Rechtfertigungstendenzen gegenüber dem Kollektiv auf und dienen der Generierung einer möglichst hohen Aufmerksamkeit innerhalb des Diskurses.

Methodisch konvergierende Uniformitätsbestrebungen verlaufen zu dieser Strategie meist parallel und erfüllen ebenfalls die Funktion der Generierung eines möglichst hohen Grades an Aufmerksamkeit. Dieses Ziel wird jedoch nicht durch den Fokus auf individuelle Alleinstellungsmerkmale der Methodik, sondern durch die Anbindung eigener Ideen der Autor\*innen an bereits etablierte und als stark wahrgenommene Diskurspositionen verfolgt. Aus der Perspektive diskursiver Machtverhältnisse kann das Einbinden von unterrichtsmethodischen Ideen in bereits vorhandene Diskursverflechtungen entweder nur partiell erfolgen und sich in Form von ergänzenden methodischen Vorschlägen manifestieren, oder auch in einer vollständigen Unterordnung der eigenen Diskursbeiträge unter einen diskursiven Hegemon münden (vgl. Knebel, Höchsten 1834; Knebel, Probst 1882; Wahlert 1829; Wersaint 1846, 1865a, 1865b). Uniformitätsbestrebungen dienen daher potenziell der Stärkung von nuancierten Diskurspositionen der Autor\*innen selbst wie auch der Unterstützung generalisierter Diskurspositionen des Teilkollektivs oder einzelner zentraler diskursiver Stimmen, auf die sie sich beziehen. Sowohl methodisch divergierende Individualisierungstendenzen wie auch methodisch konvergierende Uniformitätsbestrebungen verlaufen als prägende Prozesse in einem epistemisch geteilten Ordnungssystem von Unterrichtsmethodik und lassen sich bis zum zeitlichen Ende des erfassten Korpus in allen vier prädominanten Strömungen nachvollziehen.

Im Verlauf der 83 berücksichtigten Jahre des Korpus werden in den beiden Prozessen nur wenige Veränderungen der Argumentationsmuster ersichtlich. Geltungsansprüche werden in diesem Sinne über den gesamten erfassten Zeitraum ähnlich argumentativ verhandelt und weisen auch im direkten Vorfeld der neusprachlichen Reform keine systemischen Diskontinuitäten oder Brüche auf (vgl. Ruoff 2018: 103–109). Es ist dabei jedoch quellenkritisch zwischen diskursanalytischen Hinweisen auf postulierte Geltungsansprüche und ihren historisch gesicherten Effekten zu differenzieren (vgl. Kapitel 4.3). So finden sich bei einem kontinuierlich gleichbleibenden Geltungsanspruch synthetischer Methoden spätestens ab den 1870er Jahren verstärkt Hinweise auf eine Diskrepanz dieser Ansprüche zu ihrer tatsächlichen Auswirkung im Prozess der diskursiven Marginalisierung der synthetischen Strömung (vgl. Kapitel 8.2.2.1). Mit Ausnahme dieser Entwicklung erscheint der französischdidaktische Methodendiskurs in den vier prädominanten Strömungen der analysierten Vorworte in Bezug auf seine Postulate von Geltungsansprüchen jedoch als überwiegend kohärent und argumentativ-stilistisch stabil (vgl. Kapitel 7.2.6).

Der ab den 1870er Jahren verstärkt produktive Diskursstrang der neusprachlichen Reformbewegung sowie ihr diskursiver Nexus um das Jahr 1882 basieren daher auf einem ‚Nährboden‘ etablierter diskursiver Strömungen, deren methodische Eigenheiten im Verlauf des 19. Jahrhunderts durch ein Diskurskollektiv kritisch verhandelt werden. Als diskursives Ereignis (vgl. Ruoff 2018: 127 ff.) kann die neusprachliche Reformbewegung ab den 1870er Jahren daher unter anderem auf einen methodologischen Unterbau zurückgreifen, der in zentralen Aspekten der diskursiven Aushandlung nicht neu erfunden wird. Vielmehr kann das Fundament des fortgeführten Methodendiskurses nach 1882 als bis dato diskursiv überlagert und lediglich wieder freigelegt angesehen werden, was im Zuge einer fortwährenden diskursiven Schwerpunktverschiebung die Etablierung vermittelnder Methoden als mittelfristigem Diskurskonsens begünstigt.

## 9 Zusammenfassung und Ausblick

### 9.1 Entwicklungstendenzen des französischdidaktischen Methodendiskurses

Der französischdidaktische Methodendiskurs im 19. Jahrhundert fügt sich in ein Gesamtbild der Entwicklung von Fremdsprachenunterricht ein und entspricht in dieser Hinsicht einem Ausschnitt des sprachenübergreifenden Diskurses zur Unterrichtsmethodik moderner Fremdsprachen im Zeitraum des untersuchten Korpus von 1800 bis 1882. Der Methodendiskurs unter Lehrkräften des Französischen in den deutschen Ländern des 19. Jahrhunderts ist grundsätzlich im Kontext des Foucaultschen Diskurskonzeptes eines „espace collatéral“ (Foucault 1969: 128) zu verstehen, der sich auf zeitliche, geografische und fremdsprachenübergreifende Aspekte bezieht (vgl. Kapitel 3.3). Aussagen von Französischlehrkräften zur Methodik von Unterricht können daher kaum als sprachenspezifisch isoliert betrachtet werden, sondern erfolgen grundsätzlich in einem Raum diskursiver „marges peuplées d’autres énoncés“ (ebd.). Die Entstehung und diskursive Verhandlung divergierender Methodenkonzeptionen unter Französischlehrkräften des 19. Jahrhunderts erfolgen in diesem Sinne in einem historisch-epistemischen Bedingungsgefüge, dessen Anfang und Ende nicht nur im Untersuchungszeitraum liegen, sondern auch in einem diskursiven ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘ zu verorten sind. Vor dem Hintergrund dieser epistemischen Verflechtungen wurden im Verlauf der vorliegenden Arbeit Antworten zu zwei zentralen Forschungsfragen entwickelt (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2), deren Erkenntnisgewinn nachfolgend nochmals in zwei entsprechenden Kapiteln rekapituliert wird (vgl. Kapitel 9.1.1 und 9.1.2):

#### Forschungsfrage 1:

Welche unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland nachweisen?

#### Forschungsfrage 2:

Wie entwickelte sich der Diskurs zu unterrichtsmethodischen Strömungen in den Vorworten von Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert in Deutschland?

### 9.1.1 Methodik im Wandel

Die erste der beiden zentralen Forschungsfragen bezieht sich auf die Darstellung und Nachverfolgung prädominanter unterrichtsmethodischer Strömungen im Zeitraum von 1800 bis zum ‚Urknall‘ der neusprachlichen Reform im Jahr 1882 (vgl. Kapitel 1, 2.3 und 8.1). Für diesen Untersuchungszeitraum lassen sich in der vorliegenden Studie innerhalb des methodischen Spektrums des Französischunterrichts vier zentrale Strömungen ermitteln, die im methodenkonzeptionellen Raum zwischen einem atomistischen und einem holistischen Pol zu verorten sind (vgl. Abbildung 47). Diese vier prädominanten unterrichtsmethodischen Strömungen lassen sich als ‚synthetische Methoden‘, ‚synthetisch-analytische Methoden‘, ‚analytische Methoden‘ und ‚Anschauungsmethoden‘ klassifizieren (vgl. Kapitel 8.1.2 und insb. Abbildungen 49–52).

Die Wahrnehmung von als effizient aufzufassender Unterrichtsmethodik im Französischunterricht erscheint bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter den Lehrpersonen des Korpus als heterogen. Ihre individuellen Vorstellungen basieren im Kern auf überwiegend frühneuzeitlichen und spätaufklärerischen Konzeptionen der Fremdsprachenvermittlung im schulischen und außerschulischen Kontext. Dabei stehen sich aus bildungsideologischer Perspektive in Form des späten Philanthropismus und des frühen Neuhumanismus zwei reformorientierte Denkzentren gegenüber (vgl. Kapitel 5.1), die in didaktisch-methodischer Hinsicht voneinander divergierende Zielsetzungen und Verfahrensweisen für den Französischunterricht prägen und in unterschiedlicher Intensität ihre Spuren in der Verhandlung unterrichtsmethodischer Verfahren im Verlauf des 19. Jahrhunderts hinterlassen. Ein philanthropistischer Nützlichkeitsgedanke des Fremdsprachenlernens und ein damit einhergehender instrumentell zu verstehender Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts sind dabei in Opposition zu einem neuhumanistischen Verständnis von idealer Menschenbildung und formaler Bildungskonzeption zu verstehen.

Die bildungspolitisch geführte Verhandlung dieser Opposition mündet vorübergehend in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in die überwiegende Etablierung einer grundsätzlich neuhumanistischen Bildungskonzeption, die sich jedoch vor dem Hintergrund der kontinuierlich zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz des Französischen in diskursstrategischer Hinsicht und in ihrer argumentativen Ausrichtung einem Wandel unterzieht. Die Modernisierung des staatlichen Schulsystems (vgl. Kapitel 5.2) führt in diesem

Wandlungsprozess zu einer partiellen Übertragung des ehemals ausschließlich den klassischen Sprachen Latein und Griechisch vorbehaltenen abstrakten Bildungswertes auf moderne Fremdsprachen, insbesondere auf das Französische. In diesem Prozess der Neuinterpretation der Rolle von modernen Fremdsprachen im Bildungssystem dient besonders in den Anfängen des 19. Jahrhunderts eine relativ stark verbreitete Akzeptanz altsprachlicher Unterrichtsmethodik als Mittel der bildungsideologischen Kontinuitätssicherung des Neuhumanismus (vgl. Kapitel 5.1). Der Französischunterricht und der Neuhumanismus gehen in diesem Sinne eine zweckgebundene Allianz ein, die sich unter anderem durch eine Anschlussfähigkeit der altsprachlich-grammatikorientierten Unterrichtsmethodik an den überwiegend ebenfalls formalistisch-grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht in neueren Fremdsprachen ausprägt.

Im Zuge der Ausdifferenzierung der Schulsysteme der deutschen Länder (vgl. Kapitel 5.2) im Verlauf des 19. Jahrhunderts und der zunehmenden Etablierung des Französischen an neu entstehenden Schulformen im Zeitraum ab den 1830er Jahren und nochmals verstärkt ab den 1850er Jahren – vor allem an Realschulen, höheren Bürgerschulen und Progymnasien (vgl. Kapitel 5.2 und 5.4) – werden mehrere Aspekte altsprachlicher Unterrichtsmethodik von Lehrkräften wieder zunehmend unter ablehnender Haltung kritisch diskutiert. Methodische und fertigungsbezogene Verfahrensweisen des Französischunterrichts werden dabei zunehmend schulart-, altersgruppen- und jahrgangsspezifisch differenziert betrachtet (vgl. Kapitel 8.1.2.5), was in einer Diversifizierung neu entstehender Schulbuchtypen mündet (vgl. Einleitung von Kapitel 6). Das typologische Spektrum der publizierten Schulbücher für den Französischunterricht umfasst im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch zunehmend frühe Formen von mehrbändigen Lehrwerken, die eine Differenzierung von entsprechenden Zielgruppen berücksichtigen und begünstigen. Insbesondere die Schulbuchtypen ‚Schulgrammatik‘ und ‚Elementarbuch‘ weisen als Kompendien dabei einen verstärkten Fokus auf grammatik- und übersetzungsbezogene Inhalte auf. Die jeweiligen methodischen Verfahrensweisen dieser spezifischen Schulbuchtypen unterscheiden sich untereinander vor allem in der Wahl von deduktiven oder induktiven Vermittlungswegen sowie der bevorzugten Übersetzungsvarianten *version* und *thème*. Zusammen mit Aussprachelehren, Konversationsbüchern, Lesebüchern, Übungsbüchern, Wörterbüchern, Lehrbüchern und Sprachlehren enthält der Buchmarkt für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert eine

Vielzahl an fertigkeitsspezifischen Lehr- und Lernmitteln, die in methodischer Hinsicht teilweise auch flexibel einsetzbar sind.

Die 121 Schulbücher des untersuchten Korpus wurden von insgesamt 77 Einzelautoren, zwei Einzelautorinnen und 10 Co-Autoren verfasst (vgl. Kapitel 6.5). Die fachliche Qualifikation dieser Lehrkräfte unterliegt im Verlauf des 19. Jahrhunderts einer zunehmenden Professionalisierung, die sich durch die ab ca. 1800 etablierte Selbstbezeichnung innerhalb der Berufsgruppe der Französischlehrkräfte als ‚Sprachlehrer‘ auch in einem veränderten Selbstbild äußert (vgl. Kapitel 5.3). Die fachspezifische Professionalisierung der Lehrkräfte für den Französischunterricht wird in ihren Anfängen durch die Gründung erster Lehrstühle für moderne Philologien an Universitäten ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts gestützt. Mit Einschränkungen ist jedoch erst verstärkt ab den 1860er Jahren von einer signifikanten Expansion der seminarbegleiteten Neuphilologen-Ausbildung auszugehen (Reinfried im Druck: vorläufige Paginierung 17–20). Als Konsequenz dieses mehrere Jahrzehnte umfassenden Professionalisierungs-Prozesses ist im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine Vertiefung der fachspezifischen Diskursführung zur Methodik des Französischunterrichts festzustellen, deren Inhalte von Lehrkräften in den Vorworten ihrer Schulbücher ausgeführt werden.

Innerhalb dieses Diskurses lassen sich mittels hermeneutischer Quellenanalyse (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) vier zentrale unterrichtsmethodische Strömungen darstellen, deren Charakteristika durch das Diskurskollektiv der Schulbuchautor\*innen in den Vorworten der 121 Schulbücher des vorliegenden Korpus kritisch verhandelt werden. Die Vorworte dieses Korpus wurden dabei einer kriterienbasierten Klassifikation unterzogen und den vier zentralen Strömungen – ‚synthetische Methoden‘, ‚synthetisch-analytische Methoden‘, ‚analytische Methoden‘ und ‚Anschauungsmethoden‘ – zugeordnet (vgl. Kapitel 8.1.2.1). Während dieses Klassifikationsprozesses wurden mehrere Faktoren berücksichtigt, die sich auf die methodische Verortung der Vorworte innerhalb dieses diskursiven Spektrums der vier Strömungen auswirken. So wurden vor allem die typologische Heterogenität der einzelnen Schulbücher (vgl. Kapitel 8.1.2.2) sowie ihre jeweiligen fertigungsbezogenen Schwerpunktsetzungen (vgl. Kapitel 8.1.2.3) berücksichtigt und die mit diesen Faktoren zusammenhängende Verortung der einzelnen Schulbücher innerhalb des methodendiskursiven Spektrums präzisiert. Zudem wurden historisch geprägte Formen personengebundener Nomenklatur und semantisch undurchsichtige Bezeichnungen von

Methoden mittels textimmanenter Hinweise in Form von inhaltlich eindeutigen Code-Segmenten klassifikatorisch transparent gemacht (vgl. Kapitel 8.1.2.4 und 8.1.2.6). Während des Prozesses der Verortung der einzelnen Vorworte wurde zudem die Pluralität methodischer Konzepte einzelner Schulbuchautor\*innen berücksichtigt (vgl. Kapitel 8.1.2.5), wodurch sich im Gesamten ein differenziertes Bild des methodologischen Spektrums innerhalb des Untersuchungszeitraums ergab.

Die vier genannten zentralen methodischen Strömungen – ‚synthetische Methoden‘, ‚synthetisch-analytische Methoden‘, ‚analytische Methoden‘ und ‚Anschauungsmethoden‘ – bilden dabei in ihrer Gesamtheit ein fluides methodendiskursives Spektrum ab (vgl. Abbildung 47), in dessen Grenzen epistemische Aussagen der Schulbuchautor\*innen zu den entsprechenden unterrichtsmethodischen Strömungen ersichtlich werden. Innerhalb des Korpus können somit 50 Vorworte vorwiegend synthetisch ausgerichteten Methoden, 45 Vorworte hybriden Formen synthetisch-analytischer Methoden, 18 Vorworte dem Teilspektrum analytischer Methoden und 8 Vorworte tendenziell dem Bereich von Anschauungsmethoden zugeordnet werden (vgl. Abbildungen 49–52).

### 9.1.2 Vorworte als Diskursträger

Die zweite der zentralen Forschungsfragen bezieht sich auf die Analyse verschiedener Ebenen des diskursiven Austauschs zu Unterrichtsmethoden innerhalb des Diskurskollektivs von Schulbuchautor\*innen in den deutschen Ländern des 19. Jahrhunderts, wobei ein besonderer Fokus auf sprachlichen Äußerungen von positiver und negativer Methodenkritik liegt. Der französischdidaktische Methodendiskurs in den 121 Vorworten des Korpus lässt sich sowohl in seinem strukturellen Verlauf wie auch in seinem Inhalt mittels der Vergabe von makro- und mikroanalytischen Codes nachvollziehen (vgl. Kapitel 4.4.1). Hierzu wurde das Sprachmaterial der Vorworte mithilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA einer kategorialen Segmentierung unterzogen (vgl. Kapitel 4.4.2). Die einzelnen sprachlichen Äußerungen der Autor\*innen der Vorworte wurden dabei thematisch kategorisiert und im Verlauf der Diskursanalyse zu diskursrelevanten Aussagen verdichtet. Während dieses Prozesses wurden fünf zentrale makrostrukturelle Codes (‚Angaben zur Zielgruppe‘, ‚Hinweise zur Intention der Veröffentlichung‘, ‚Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt‘, ‚Verweise auf weitere Publikationen‘ und ‚Postulate eigener Kritikfähigkeit‘) sowie sechs zentrale mikrostrukturelle Codes (‚spezifische Methodenreferenzen‘, ‚methodenbegriffliche Synonyme‘, ‚methodische Topoi‘,



‚positive Methodenkritik‘, ‚negative Methodenkritik‘ und ‚Argumentationsweise und Stilistik‘) entwickelt, denen wiederum mehrere Unterebenen von diskursstrukturierenden Codes zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2). Insgesamt wurden während des Analyseprozesses 3557 Code-Segmente vergeben, die sich auf verschiedene Ebenen der Diskursführung der Autor\*innen beziehen. Die vergebenen Code-Segmente bildeten die Basis der Darstellung von Tendenzen in der Diskursentwicklung unter den Autor\*innen in Bezug auf die vier prädominanten unterrichtsmethodischen Strömungen ‚synthetische Methoden‘, ‚synthetisch-analytische Methoden‘, ‚analytische Methoden‘ und ‚Anschauungsmethoden‘. Unter Berücksichtigung gleichermaßen quantitativer wie auch qualitativer Codierungsdaten, insbesondere der mikrostrukturellen Kategorien ‚spezifische Methodenreferenzen‘ (vgl. Kapitel 7.2.1), ‚positive Methodenkritik‘ (vgl. Kapitel 7.2.4) und ‚negative Methodenkritik‘ (vgl. Kapitel 7.2.5), wurden Tendenzen von diskursiver Vernetzung und Vereinzelung innerhalb des Kollektivs der Schulbuchautor\*innen ersichtlich (vgl. Kapitel 8.2.1 und insb. Abbildung 74).

Diskurspositionen aus dem tendenziell synthetischen und synthetisch-analytischen Spektrum bilden dabei ein diskursives Zentrum, in dem über mehrere Jahrzehnte hinweg ein methodendiskursiver ‚Echo-Effekt‘ feststellbar ist, der sich unter anderem durch wiederkehrende Referenzen auf bekannte Schulbuchautoren des Diskurskollektivs äußert und somit zu einer Stärkung dieser Diskurspositionen führt. Dieses diskursive Zentrum von mehreren, untereinander gut vernetzten Schulbuchautoren wird von einer diskursiven Peripherie aus dem Spektrum tendenziell analytischer Methoden und Anschauungsmethoden umschlossen, die über einen geringeren Grad an diskursiver Vernetzung verfügen und somit einem Zustand der diskursiven Vereinzelung unterliegen (vgl. Kapitel 8.2.1 und insb. Abbildung 74).

In ihrer Funktion als Diskursträger sind Vorworte daher als ‚methodendiskursive Resonanzkammern‘ anzusehen, in deren Verhandlungsraum positive und negative Methodenkritik geäußert wird, die innerhalb des methodendiskursiven Spektrums sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedlich intensiv in Erscheinung tritt. Bei positiver und negativer Methodenkritik handelt es sich um sprachliche Realisierungsformen von kritischem Konsens und Dissens der Autor\*innen zu methodischen Überlegungen innerhalb des Diskurskollektivs. Insgesamt 378 Code-Segmente positiver Methodenkritik und 177 Code-Segmente negativer Methodenkritik ermöglichen dabei durch ein ausdifferenziertes System

von Subkategorien der beiden Formen von Methodenkritik einen Einblick in das methodendiskursive Selbst- und Fremdbild der Autor\*innen des Korpus (vgl. Kapitel 8.2.2).

In den 121 Vorworten herrscht eine überwiegend produktive Diskursatmosphäre vor, die sich in allen vier prädominanten Strömungen in Form selbstinitiierteter Kontaktaufnahmen der Autor\*innen mit dem Diskurskollektiv äußert. Als gemeinsame diskursive Handlungsmuster wurden in allen vier Strömungen Tendenzen zu personalisierter Selbsterhöhung und entpersonalisierter Fremderniedrigung festgestellt (vgl. Kapitel 8.2.3). Diese Handlungsmuster entsprechen diskursiven Aussagen, in deren Kontext stets ein Wunsch zur qualitativen Verbesserung des Französischunterrichts vermittelt wird. Sprachliche Formen von personalisierter Selbsterhöhung und entpersonalisierter Fremderniedrigung fallen in den einzelnen prädominanten Strömungen unterschiedlich intensiv aus und sind innerhalb der synthetischen und synthetisch-analytischen Methoden in qualitativer Hinsicht am stärksten ausgeprägt (vgl. Kapitel 8.2.2.1 und 8.2.2.2).

Für den Zeitraum von 1800 bis ca. 1870 ist für diese beiden Strömungen eine erhöhte Diskursdominanz feststellbar, die sich als Hegemonialdiskurs mit einer Vielzahl an relativ heterogenen Methodenkonzepten aus dem tendenziell atomistischen Spektrum von methodischen Verfahrensweisen manifestiert. Diesen beiden Strömungen steht bis ca. 1870 ein Gegendiskurs des tendenziell holistischen Spektrums der analytischen Methodik und der Anschauungsmethodik gegenüber (vgl. Kapitel 8.2.3). Ab den 1870er Jahren wird eine Zunahme der rhetorischen Vehemenz synthetischer und synthetisch-analytischer Methoden ersichtlich. Unter Berücksichtigung des historischen Kontextes der beginnenden neusprachlichen Reformbewegung ist darin möglicherweise ein Hinweis auf eine beginnende diskursive Marginalisierung dieser Strömungen zu sehen, die sich mit einer Erhöhung ihrer diskursiven Lautstärke gegen ihren mittel- und langfristigen diskursiven Bedeutungsverlust zu wehren versuchen.

Es ist in diesem Zusammenhang auffallend, dass im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, das methodengeschichtlich bereits zunehmend von der neusprachlichen Reformbewegung geprägt ist (vgl. Germain 2001: 111–133; Reinfried 1999), innerhalb des Korpus keine sprachqualitative Diskursverschärfung seitens der analytischen Methoden und Anschauungsmethoden feststellbar ist. Beide methodischen Strömungen verhalten sich in den Vorworten argumentativ größtenteils unauffällig und verbleiben überwiegend in einem Zustand der diskursiven Peripherie. Dieser Umstand ist möglicherweise durch eine

textsortenbezogene Verlagerung der Diskursführung während der neusprachlichen Reformbewegung zu erklären, die bereits im Vorfeld ihres diskursiven Nexus um das Jahr 1882 neue Diskursräume in Schulprogrammen, Schulschriften und Fachzeitschriften philologischer Verbände eröffnet (vgl. Klippel 2018; Reinfried im Druck).

Auch wenn die Hauptphase der neusprachlichen Reform nach 1882 beginnt, so reichen die methodologischen Fundamente dieser Bewegung im Kern selbst wiederum mehrere Jahrzehnte zurück und sind als holistische Theoriebildung und methodologischer Unterbau der Reform auch bereits in den Vorworten des Korpus angelegt. Die spätestens ab 1882 einsetzende grundsätzliche Verlagerung der Diskurshegemonie zugunsten des holistischen Spektrums der Unterrichtsmethodik wird innerhalb des untersuchten Korpus jedoch nicht mehr ersichtlich, da das Diskurskollektiv der Lehrkräfte den Verhandlungsort von Unterrichtsmethoden in Schulbüchern in diesem Zeitraum zunehmend verlässt und das Vorwort als Träger des französischdidaktischen Methodendiskurses ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert weitgehend an Bedeutung verliert.

## 9.2 Ausblick

Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts erlangt das holistische Spektrum der Unterrichtsmethodik moderner Fremdsprachen in Form einer vorübergehenden Prädominanz der direkten Methode eine Diskurshegemonie. Im Hinblick auf die Entwicklung unterrichtsmethodischer Strömungen nach 1882 fließen in die direkte Methode auch Aspekte der analytischen (Lese-)Methodik und der Anschauungsmethodik ein, deren Prinzipien in diskursiver Hinsicht den bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Zeitgeist des ausgehenden 19. Jahrhunderts widerspiegeln. Das metaphorische ‚diskursive Rad der Methoden‘ dreht sich auch in diesem Zeitraum weiter und befördert wieder mehrere zentrale Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit des Methodendiskurses, die bereits in der frühen Neuzeit diskutiert worden waren und die in modifizierter Form auch im 21. Jahrhundert diskursive Geltung besitzen. Zentrale Forderungen wie ‚Schüleraktivierung‘, ‚Anschaulichkeit‘ und ‚Mündlichkeit‘, die auch den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht prägen, wurden in mehreren Strömungen der neusprachlichen Reform wieder verstärkt aufgegriffen und lassen sich auch in den Vorworten des Korpus – insbesondere in den analytischen Methoden und Anschauungsmethoden – als Teilkonzepte mit unterschiedlichem semantischem Gehalt nachweisen.

In diesem Zusammenhang ist in Form von codierten ‚methodischen Topoi‘ (vgl. Kapitel 7.2.3) in der vorliegenden Arbeit bereits ein quantifizierter Grundstock dieses Nachweises gelegt, an den in weiteren Analysen angeschlossen werden kann. Insbesondere eine Untersuchung der tatsächlichen Ausgestaltung der methodischen Postulate der Autor\*innen in den Schulbüchern erscheint dabei als vielversprechend, um den historisch-semanticen Gehalt methodischer Topoi mit ihren heutigen Entsprechungen in Beziehung zu setzen. Mögliche Fragestellungen können sich dabei einerseits auf Aspekte der Realisierung spezifischer Bestandteile holistischer Methodologie in den Schulbüchern vor 1882 und andererseits auf die Rezeption dieser Konzepte während der neusprachlichen Reformbewegung beziehen. Auch eine Öffnung des Untersuchungszeitraums bis in die Gegenwart ist hier denkbar, woraus eine breit angelegte diachrone Perspektive auf semantische Veränderungen methodenkonzeptioneller Begrifflichkeiten im Verlauf mehrerer Jahrhunderte resultieren kann. Vor allem Fachzeitschriften für Neuphilologen wie *Die Neueren Sprachen*, die spätestens ab der neusprachlichen Reform als primäre Plattform der Diskursführung innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskursgemeinschaft gelten, können in diesem Bereich Hinweise auf die Entwicklung konzeptioneller Wahrnehmung von methodischen Topoi enthalten.

Weiterhin erscheint eine systematische Rückverfolgung der geografischen Wirkräume zentraler Mitglieder des Diskurskollektivs im 19. Jahrhundert von Interesse, wobei der Leitfrage nachgegangen werden kann, inwiefern die diskursive Verhandlung von methodischen Konzepten insbesondere im ausgehenden 19. Jahrhundert auch plattformübergreifend nachvollzogen werden kann. Dabei kann zudem die Frage berücksichtigt werden, inwiefern sich zentrale Aspekte der neusprachlichen Reform in diskursiver Überlagerung bereits in früheren Fachzeitschriften wiederfinden und inwiefern sich dabei möglicherweise sogar eine internationale Vernetzung des Diskurskollektivs nachweisen lässt. Als historische Quellen bieten sich für diese Teilfragen potenziell unter anderem die Zeitschriften *Neues Magazin für Schullehrer* (vgl. Ruperti, Schlichthorst 1792), *Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesamte neueste pädagogische Literatur Deutschlands* (vgl. Gutschmuth 1810) und vor allem *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik* (vgl. Seebode, Jahn 1831) an.

Es ist im Kontext der zunehmenden Bedeutung von fachwissenschaftlichen Beiträgen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zudem wahrscheinlich, dass die Verlagerung des

Diskursschwerpunktes hin zur Textsorte der Fachzeitschriften und zu verschriftlichten Vorträgen in Tagungsbänden neuphilologischer Konferenzen eine Veränderung der Rolle von Schulbuchautor\*innen und Lehrer\*innen innerhalb des Diskurskollektivs bewirkt. Diese veränderte Rolle äußert sich unter anderem in einer zunehmenden ‚beruflichen Personaldivision‘ der im 19. Jahrhundert häufigen ‚Personalunion‘ von Lehrkräften und Autor\*innen, deren Publikationen individueller methodischer Ansätze in Form eigener Schulbücher im ausgehenden 19. Jahrhundert zurückgehen. Hierbei kann in zukünftigen Forschungsprojekten der Frage nachgegangen werden, von welchen institutionellen Rahmenbedingungen dieser Systemwechsel begleitet wird, wobei insbesondere die Rolle von Schulbuchverlagen im Umfeld des Methodendiskurses in diesem Kontext relevant erscheint. In einem ersten Schritt kann es sich dabei als potenziell produktiv erweisen, einen Abgleich der Namen von diskursprägenden Autor\*innen des Korpus mit dem fachwissenschaftlichen Personal von Schulbuchverlagen im ausgehenden 19. Jahrhundert durchzuführen, um die Rolle der Diskursmacht des Verlagswesens in der Methodik des Französischunterrichts ab dem Ende des vorliegenden Korpus im Jahr 1882 genauer zu beleuchten. Bereits ein flüchtiger quantitativer Vergleich der 82 erfassten Schulbuchverlage im Zeitraum des vorliegenden Korpus mit den drei gegenwärtig relevanten Schulbuchverlagen Deutschlands – ‚Cornelsen Verlag‘, ‚Ernst Klett Verlag‘ und ‚Westermann Verlag‘ – legt in diesem Kontext eine starke Machtkonzentration und Reduktion der Vielfalt der Akteure im Schulbuchwesen in den letzten 150 Jahren nahe, deren Auswirkungen auf methodologische Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht bisher kaum erforscht sind.

In einer erweiterten Perspektive kann schließlich auch ein diachroner Querschnitt von methodendiskursiven Quellen des 20. und 21. Jahrhunderts Aufschluss darüber geben, welche Diskurspositionen innerhalb des Kollektivs der Französischdidaktiker\*innen in der diskursiven Aushandlung methodologischer Fragestellungen bis in die Gegenwart vorherrschen. Dabei erscheint insbesondere eine weitere Ausdifferenzierung von untereinander divergierenden Positionen des Diskurskollektivs seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren von Interesse, um Argumentationsweisen zum Zeitpunkt unterschiedlicher diskursiver Ereignisse miteinander in Beziehung zu setzen. In dieser Hinsicht stellt sich insbesondere ein struktureller Vergleich der methodologischen Geltungsansprüche im Umfeld der Methodendiskurse des Jahres 1882 (vgl. Viëtor 1886) mit jenen des zentralen Nexus von 1974 (vgl. Piepho 1974) und der bildungspolitischen Zäsur um das Jahr 2000 als geeignet dar, um Prozesse des

epistemischen Wandels von Diskurshegemonie zu beschreiben. Zukünftige Arbeiten der historischen Fremdsprachendidaktik können in diesem Zusammenhang untersuchen, welche konkreten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren im diskursiven Umfeld der drei genannten diskursiven Ereignisse zu epistemischen ‚Kippmomenten‘ führen. Die diachrone Untersuchung dieser epistemischen Schlüsselmomente sollte dabei auch Rahmenbedingungen mit einbeziehen, die von Friederike Klippel als Voraussetzungen der Entstehung der neusprachlichen Reformbewegung angeführt werden. Dabei handelt es sich im Detail um „eine ausreichend große Gruppe von Menschen, die sich interessiert und engagiert; Zustände, die Widerspruch erregen und nach Veränderung rufen; Ideen, die entwickelt, geteilt und verbreitet werden; Möglichkeiten der Kommunikation nach innen und außen“ (Klippel 2018: 176).

Insbesondere die Frage, welcher Umfang der Gruppe interessierter und engagierter Menschen in einem Diskurskollektiv als ausreichend gelten kann, um als kritische Masse einen epistemischen Bruch zu bewirken, erscheint von hoher Relevanz – nicht nur für den fremdsprachendidaktischen Methodendiskurs, sondern auch für umwelt-, energie- und sozialpolitische Diskurse. So setzen beispielsweise neuere politikwissenschaftliche Untersuchungen zu historischen Gesellschaftsumbrüchen den notwendigen prozentualen Schwellenwert aktiver Teilnehmender innerhalb eines gesellschaftlichen Kollektivs mit 3,5 % an, um in Form einer kritischen Masse gesellschaftspolitische Umbrüche erfolgreich zu gestalten (vgl. Chenoweth 2021: 114–119).

Ein Abgleich dieses prozentualen Verhältnisses mit dem aktiven Feld der Diskursteilnehmenden zum Zeitpunkt der methodologisch-epistemischen Umbrüche um die Jahre 1882, 1974 und 2000 erscheint daher produktiv, um auch das Potenzial des gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Kollektivs in Fragen diskurshegemonialer Machtverschiebungen präziser beschreiben zu können. Das Aufdecken von systematischen, wiederkehrenden Anzeichen epistemischer Veränderungen und Verschiebungen diskursiver Machtverhältnisse, die auch innerhalb des heutigen Hegemonialdiskurses der Kompetenzorientierung ersichtlich werden, kann in diesem Sinne dazu beitragen, gegenwärtige methodendiskursive Entwicklungen in ihrer diachronen Relativität anzuerkennen und als Fragmente im ‚diskursiven Rad der Methoden‘ zu verorten.

Thomas Finkenstaedt beschreibt die Bedeutung der Geschichte von Fremdsprachendidaktik-Forschung (vgl. Kapitel 2.1) durch „die übliche Relevanz der

Geschichte: sie wirkt in der Gegenwart“ (Finkenstaedt 1992: 244). In diesem Sinne ist auch die vorliegende Studie als Plädoyer für eine verstärkte Bewusstmachung der diachronen Relativität von unterrichtsmethodischen Prävalenzen und Bildungskonzeptionen in der Gegenwart aufzufassen. Diese Wahrnehmung sollte im gegenwärtigen Diskurs zur Methodik im Fremdsprachenunterricht auch als Hinweis auf die potenzielle Vergänglichkeit des diskursiven Geltungsanspruchs aktueller Paradigmen – insbesondere der Kompetenzorientierung – verstärkt berücksichtigt werden.

Auf dieser Basis lässt sich letztlich auch eine Empfehlung für eine stärkere Sensibilisierung der gegenwärtigen und zukünftigen Französischlehrer\*innen in Bezug auf die Wahrnehmung methodengeschichtlicher Diversität formulieren. Diese Sensibilisierung sollte bereits in einem frühen Stadium des Lehramtsstudiums einsetzen und folglich auch verstärkt in Synopsen zur Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts – beispielsweise in Einführungsbüchern in die Französischdidaktik – berücksichtigt werden. Zukünftige Darstellungen zum Konzept von synthetischen Grammatik-Übersetzungs-Methoden sollten in diesem Sinne innerhalb des unterrichtsmethodischen Spektrums des 19. Jahrhunderts als heterogenes Konstrukt benannt und in ihrer relativen Bedeutung neben weiteren methodischen Strömungen verortet werden, um die Komplexität des französischdidaktischen Methodendiskurses im 19. Jahrhundert aus einer heutigen Perspektive differenziert darstellen zu können.

## 10 Literaturverzeichnis

### Primärquellen

- Adelmann, J. 1871. *Praktisches Lehrbuch der französischen Sprache zum Schul- und Privat-Unterricht. Nach einer neuen leichtfaßlichen Methode mit besonderer Rücksicht auf Anfänger. 1. Cursus. Erste Abtheilung.* 2. Auflage. München: J. Lindauer'sche Buchhandlung.
- Ahn, F. 1832. *Französisches Lesebuch in drei Kursus, mit Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis.* 2. Auflage. Aachen: Cremer'sche Buchhandlung.
- Ahn, F. 1840. *Französische Grammatik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen.* 5. Auflage. Mainz: Florian Kupferberg.
- Ahn, F. 1852. *Handbuch der französischen Umgangssprache.* 11. Auflage. Köln: M. DuMont Schauberg'sche Buchhandlung.
- Ahn, F. 1855. *Französisches Lesebuch für höhere Töchterschulen.* 9. Auflage. Köln: M. DuMont-Schauberg'sche Buchhandlung.
- Albrecht, F. H. J. 1850. *Praktische französische Grammatik in zwei Lehrgängen, als Entwicklung und Fortsetzung des ersten Cursus von Dr. Ahn's praktischem Lehrgang. Erster Lehrgang.* Mainz: Le Roux'sche Hofbuchhandlung.
- Albrecht, F. H. J. 1853. *Französische Grammatik nach der calculirenden Methode als Entwicklung und Fortsetzung seines Elementarbuches der französischen Sprache.* Mainz: Victor v. Zabern.
- Bauerheim, F. 1866. *Französisches Lesebuch für mittlere Klassen in höheren Töchterschulen. (Töchter von 12 bis 15 Jahren.) Mit Anmerkungen und einem vollständigen Wörterverzeichnis.* 2. Auflage. Stuttgart: Chr. Velsler'sche Verlagshandlung.
- Baumgartner, A. 1882. *Französische Elementar-Grammatik.* Zürich: Orell Füssli & Co.
- Baumgartner, A. & Keller, K. 1882. *Elementarbuch für den Unterricht in der Französischen Sprache von Karl Keller. Nach der 12. Auflage vollständig umgearbeitet von Andreas Baumgartner.* 2. Auflage. Zürich: Orell Füssli & Co.
- Beauval, F. 1819. *Gespräche für das gesellschaftliche Leben; zur Erlernung der Umgangssprache im Deutschen und Französischen. Erstes Bändchen - Morgengespräche.* 3. Auflage. Dresden: Arnoldische Buchhandlung.
- Bettinger, F. 1840. *Vollständiges Lehrbuch der französischen Sprache für Studienanstalten und zum Privatgebrauche.* 3. Auflage. Mannheim: J. Bensheimer.
- Bigot, C. 1852. *Guide de la conversation française et allemande.* 2. Auflage. Stuttgart: Louis Hallberger.
- Bohm, C. 1878. *Französische Sprachschule. Auf Grundlage der Aussprache und Grammatik nach dem Prinzip der Anschauung mit Benutzung von "Wilke's Bildertafeln". 1. Heft (zu Tafel 1 bis 4.). Ausgabe für Lehrer.* Braunschweig: Friedrich Wreden.
- Borel, E. 1874. *Grammaire française à l'usage des Allemands, ouvrage dont les principes s'appuient sur le dictionnaire de l'Académie et sur les meilleurs traités de grammaire publiés jusqu'à ce jour.* 15. Auflage. Stuttgart: Paul Neff.
- Bröcker, L. O. 1867. *Elementarbuch und Grammatik der französischen Sprache.* Hamburg: Boyes & Geisler.
- Brunnemann, K. 1875. *Kleines französisch-deutsches Wörterbuch.* Berlin: Julius Imme.
- Burkhard, J. A. C. 1865. *Kurzgefaßte Formenlehre der französischen Sprache für Anfänger als Vorbereitung auf die Lehre vom Satzbaue.* Augsburg: Jenisch & Stage'sche Buchhandlung.
- Claude, P. & Lemoine, P. 1830. *Theoretisch-praktische Grammatik der Französischen Sprache für den öffentlichen und Privat-Unterricht, bestehend in einem deutschen Course für die niederen, und einem französischen für die höheren Klassen, mit vielen zweckmäßigen Aufgaben, nebst einem Anhang von Lese- und Gedächtnisübungen.* München: J. U. Finsterlin.
- Danicher, F. 1867. *Französische Schreib-Lese-Fibel. Éléments de conversation, de lecture et de grammaire française. Nach der Methode des Anschauungs-Unterrichts.* Frankfurt a. M.: Jaeger'sche Buch-, Papier- und Landkarten-Handlung.
- Danicher, F. 1868a. *Französisches Conversations-Lesebuch zugleich Anleitung zum schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck mittelst Conversations- und Aufsatz-*



- Uebungen nebst einem Worterbuche mit Inbegriff der hauptsächlichsten Synonymen. Für Bürger- und Realschulen sowie für Institute.* Frankfurt a. M.: Jaeger'sche Buch-, Papier- und Landkarten-Handlung.
- Danicher, F. 1868b. *Muster-Aufsätze zu den Dispositionen der Stilübungen des Französischen Conversations-Lesebuchs von F. Danicher. Für die Hand des Lehrers.* Frankfurt a. M.: Jaeger'sche Buch-, Papier- und Landkarten-Handlung.
- de Vogtberg, J. B. Chev. 1830. *Französische Sprachlehre zum öffentlichen, Privat- und Selbst-Unterrichte, nebst einer praktischen Anleitung, nach der neuesten Lehrmethode, in fünfzig Lectionen französisch lesen, schreiben und sprechen zu lernen.* 3. Auflage. Wien: Friedrich Volke.
- Deutsch, F. G. 1875. *Parallel-Grammatik für Deutsche, das Deutsche, Italienische und Französische – eine, zwei oder alle drei Sprachen – zu erlernen nach einer neuen, das Studium wesentlich erleichternden Anordnung. Anschauungs-Unterricht zum Schul- und Privatgebrauch.* 3. Auflage. Berlin: Theobald Grieben.
- Ebert, G. 1871. *Der Begleiter zum Unterricht im Französischen. 1. Abtheilung: Anleitung im Lesen nach den Grundsätzen der Lautirmethode und im bewußten Binden, nebst ergänzenden Anfangsübungen. Für Mittelschulen. Mit einer lithographirten Tafel in Schreibschrift.* Aarau: H. R. Sauerländer.
- Eisenmann, W. F. 1858. *Praktische Grammatik der französischen Sprache.* 5. Auflage. Stuttgart: Adolph Oetinger.
- Etienne, C. 1851. *Neues Gründliches Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache. Französisch und deutsch; zum Gebrauche der Jugend und zum Selbstunterricht.* Wien: L. W. Seidel.
- Fabre, F. 1835. *Neue ganz ausführliche Französische Sprachlehre oder sichere und zuverlässige Lehrart, nach welcher der Deutsche die französische Sprache nicht nur gründlich, sondern auch praktisch erlernen, und sich zu gleicher Zeit in seiner Muttersprache ausbilden kann.* Augsburg: Jenisch & Stage'sche Buchhandlung.
- Fries, M. G. 1836. *Vollständige Anleitung zur französischen und deutschen Conversation. Phraseologie française et allemande.* 2. Auflage. Aarau: H. R. Sauerländer.
- Fries, M. G. 1838. *Neue vollständige Französische Grammatik mit vielen Uebungsaufgaben, Gesprächen, klassischen Lesestücken und Erläuterung der Synonymes. Nach einem neuen methodischen Plane.* 2. Auflage. Zürich u.a.: Orell, Füssli & Co.
- Fritzmann, A. 1867a. *Französisch-Deutsche Grammatik für die jungen Deutschen, welche ein Gymnasium, eine Realschule oder ein Pensionat besuchen.* Mainz: Florian Kupferberg.
- Fritzmann, A. 1867b. *Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, methodisch bearbeitet nach seiner Grammaire Française-Allemande von Andreas Fritzmann.* Mainz: Florian Kupferberg.
- Gands, P. 1846. *H. G. Ollendorff's Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Nach dessen Grammatik für Engländer bearbeitet und zur Erlernung der französischen Sprache für den deutschen Schul- und Privatunterricht.* 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Carl Jügel.
- Gands, P. 1861. *Französische Sprachlehre nach Ollendorff's Methode.* 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Carl Jügel.
- Gedike, F. 1809. *Französische Chrestomathie zum Gebrauch der höhern Klassen. Aus den vorzüglichsten neuern Schriftstellern gesammelt.* 4. Auflage. Berlin: Myliussische Buchhandlung.
- Gedike, F. 1818. *Französisches Lesebuch für Anfänger nebst einer kurzen Grammatik.* 14. Auflage. Berlin: Myliussische Buchhandlung.
- Géhant, J. B. V. 1868. *Grammaire moderne de la langue française basée sur les principes de l'euphonie et de la logique d'après un plan d'éducation avec traduction allemande à l'usage des Français et des Allemands.* München u.a.: Rieger.
- Georg, L. 1880. *Elementar-Grammatik der französischen Sprache mit stufenweise eingelegten Sprechübungen. Eine praktische Anleitung, die französische Sprache in kurzer Zeit verstehen, sprechen und schreiben zu lernen.* 13. Auflage. Coppet b. Genf: J. C. Müller-Darier.
- Gerlach, E. 1879. *Schulgrammatik der Französischen Sprache. Mit Uebungen.* Leipzig: Beit & Comp.
- Gleim, F. 1859. *Elementargrammatik der französischen Sprache.* Breslau: Eduard Tremendt.

- Gnüge, C. F. 1859. *Petite grammaire pratique du premier âge. Pour servir d'étude préparatoire à la Grammaire à l'Usage de la Jeunesse Allemande*. München: Lentner.
- Grandhomme, H. 1865. *Französisch-deutsches Vocabulär. Unterrichtsstoff zu den ersten Sprechübungen in der französischen Sprache für Elementarklassen*. 2. Auflage. Gießen: Emil Roth.
- Grandmottet, J. D. 1803. *Praktischer und mechanischer Unterricht in der französischen Sprache. Oder die Kunst diese Sprache stufenweise nach einer neuen Lehrart und Folge von Regeln, ihrer Eigenthümlichkeit gemäß, zu erlernen, wobei die abgekürzte Geschichte des Gil Blas zur Grundlage der Uebungen dient*. Braunschweig: Friedrich Vieweg.
- Gutbier, A. 1861. *Erster französischer Leseschüler in engster Verbindung mit der Sprachlehre*. München: E. A. Fleischmann's Buchhandlung.
- Gutbier, A. 1863. *Erster französischer Sprachkursus im engsten Anschlusse an den Unterricht in der Muttersprache, zunächst für Schüler, welche noch keine fremde Sprache erlernten*. München: Selbstverlag.
- Herrmann, F. 1853. *Lehrbuch der französischen Sprache für den Schul- und Privat-Unterricht*. 9. Auflage. Berlin: Duncker und Humblot.
- Hezel, W. F. 1800. *Die Kunst, auf die möglichst geschwindeste Art Französisch sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues Französisches Elementarwerk für französische Schulen aller Klassen*. Gießen: Expedition des Mercure François.
- Hirzel, C. & von Orell, C. 1833. *Neues Französisches Lesebuch. Eine Auswahl französischer und deutscher Aufgaben von Caspar Hirzel, Verfasser der französischen Grammatik, vervollständigt von Conrad von Orell, Revisor eben dieser Grammatik von der dritten Ausgabe an*. 3. Auflage. Aarau: H. R. Sauerländer.
- Hodiesne, F. R. 1834. *Grundregeln der französischen Sprache*. Kassel: Johann Christian Krieger.
- Hölder, C. G. 1840. *Französisches Lesebuch für das Alter von 12–15 Jahren, mit einem vollständigen Wörterverzeichnisse*. 3. Auflage. Stuttgart: Beck und Fränkel.
- Hummel, F. 1882. *Auswahl französischer Gedichte in stufenmäßig aufsteigender Folge. Mit deutschen Übertragungen*. Gotha: Gustav Schloebmann.
- Ife, A. 1843. *Praktisches Hülfsbuch zum Erlernen der französischen und italienischen Sprache, bestehend in einer Sammlung der beim Sprechen am häufigsten vorkommenden Wörter und Redensarten, nebst Unterredungen und Briefen über allerlei Gegenstände des geselligen Lebens; deutsch, französisch, italienisch. Zur Benutzung beim Schul- und Privatunterricht, und insbesondere auch zum Gebrauch für Reisende*. Berlin: Carl Friedrich Amelang.
- Kamp, O. 1882. *Frankreichs schönste Kinderlieder und Jugendgedichte. Für Schule und Haus*. Gütersloh: C. Bertelsmann.
- Karker, F. X. 1855. *Handbuch der neueren französischen Sprache und Literatur für die oberen Klassen höherer katholischer Schulanstalten, oder Auswahl von Musterstücken aus den Werken von Beaufort, Beaumont, Champagny, Chateaubriand, Crétineau-Joly, Dupanloup, Falloux, Lacordaire, Lamennais, Maistre, Michaud, Montalembert, Ozanam, Poujoulat, Timon (Cormenin), Veuillot*. Breslau: Ferdinand Hirt's Buchhandlung.
- Kästner, C. A. L. 1831. *Kunst, französisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen*. 5. Auflage. Leipzig: Leopold Bosz.
- Kitz, J. G. 1852. *Methodisches Lehr- und Lesebuch zur gründlichen Einführung in die französische Sprache. Umfassend Grammatik, grammatische Uebungen, Lectüre und praktische Anleitung zum Sprechen und Schreiben*. Braunschweig: Friedrich Bieweg und Sohn.
- Knebel, H. 1836. *Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien und die Progymnasien. Ein Anhang zu dessen französischer Schulgrammatik*. Koblenz: Karl Bädeker.
- Knebel, H. & Höchsten, E. 1834. *Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien von Heinrich Knebel. Nebst einem Übungsbuche zum Übersetzen aus dem Deutschen in's Französische von Ernst Höchsten*. Koblenz: Karl Bädeker.
- Knebel, H. & Probst, H. 1882. *Französische Schulgrammatik von Dr. Heinrich Knebel, bearbeitet von Dr. Hermann Probst*. 16. Auflage. Leipzig: Karl Bädeker.

- Körbitz, J. W. 1867. *Vorschule der französischen Sprache. Ein Vorbereitungscursus zu des Verfassers Lehr- und Uebungsbuch der französischen Sprache für Schüler, welche noch keine schriftlichen Arbeiten liefern können.* Dresden: Louis Ehlermann.
- Körting, G. 1872. *Französische Grammatik für Gymnasien.* Leipzig: Fues's Verlag.
- Kreizner, M. 1856. *Grammatik der französischen Sprache Für Pädagogien und Gymnasien.* Mainz: Florian Kupferberg.
- Lang, M. J. 1807. *Kurze Gemeinfaßliche Französische Sprachlehre für den deutschen Bürgerstand zum Selbstunterrichte und zum Gebrauche in deutschen Bürgerschulen. Nebst den nöthigen Uebungen im Sprechen und Schreiben dieser Sprache und einer in Kupfer gestochenen französischen Vorschrift zum Schönschreiben.* Ulm: Stettinische Buchhandlung.
- Lang, M. J. 1811. *Kurze Gemeinfaßliche Französische Elementar-Sprachlehre für deutsche Bürgerschulen und zum Selbstunterrichte deutscher Bürger; nebst den nöthigen Uebungen im Lesen, Schreiben und Sprechen dieser Sprache und einer in Kupfer gestochenen französischen Vorschrift zum Schönschreiben.* 2. Auflage. Ulm: Stettinische Buchhandlung.
- Lubarsch, E. O. 1879. *Abriss der Französischen Verslehre. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten.* Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Machat, J. B. & Legat, G. 1868. *J. B. Machat's französische Sprachlehre in einer ganz neuen sehr faßlichen Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Anfänger.* 39. Auflage. Wien: Rudolf Lechner's k. k. Universitäts-Buchhandlung.
- Magnin, J. P. & Dillmann, U. 1870. *Französische Fibel. Stufenweise Anleitung zum richtigen Erlernen der französischen Aussprache und Orthographie.* Wiesbaden: Julius Riedner.
- Magnin, J. P. & Dillmann, U. 1872. *Kurzgefaßte Systematische Grammatik der Französischen Sprache für höhere Lehranstalten.* Wiesbaden: M. Bischoff.
- Mehrwald, J. 1866. *Französische Schul-Grammatik.* Augsburg: J. A. Schlosser's Buch- & Kunsthandlung.
- Meidinger, J. V. 1807a. *Erster Unterricht in der Französischen Sprache für Kinder.* 7. Auflage. Leipzig: J. B. G. Fleischerische Buchhandlung.
- Meidinger, J. V. 1807b. *Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann.* 23. Auflage. Frankfurt u.a.: Selbstverlag.
- Mösch, F. 1868. *Neue französische Schulgrammatik. 1. Theil: Elementar-Unterricht.* Kempten: Jos. Kösel'sche Buchhandlung.
- Mozin, D.-J. 1810. *Französische und deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen in beyde Sprachen, mit Nachweisungen auf die letzte [sic] Ausgaben der französischen Sprachlehre.* 4. Auflage. Tübingen: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Mozin, D.-J. 1813. *Französische Sprachlehre (grammaire française) in einer neuen und faßlichen Darstellung der auf die einfachsten Grundsätze zurückgeführten Regeln. Durch viele Beyspiele erläutert, und sowohl für Anfänger als für solche, welche schon Fortschritte in der französischen Sprache gemacht haben, und sich darinn vervollkommen wollen.* 8. Auflage. Tübingen: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Mozin, D.-J. 1822. *Mozin's kurzgefaßtes praktisches Elementarbuch der französischen Sprache, für teutsche Lehranstalten und Real-Schulen bearbeitet und sowohl als Fortsetzung des französischen und teutschen Abc, als zur Gundlage der größeren Sprachlehre zu gebrauchen. Erster Theil.* Tübingen u.a.: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Mozin, D.-J. 1836. *Mozin's kurzgefaßtes praktisches Elementarbuch der französischen Sprache, für deutsche Lehranstalten und Real-Schulen. Zweiter Theil.* Tübingen u.a.: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Mozin, D.-J. 1852. *Nouvel ABC allemand et français. Ou premiers éléments des deux langues, à la portée de l'âge tendre. Neues französisches und deutsches, der Fassungskraft der Kinder angemessenes ABC.* 9. Auflage. Tübingen u.a.: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Otto, E. 1865. *Kleine Französische Sprachlehre, besonders für Elementarklassen, erweiterte Volks- und Fortbildungs-Schulen. Nach dem Plan der "Französischen Conversations-Grammatik".* Heidelberg: Julius Groos.
- Pablasek, M. 1839. *Tabellarische französische Grammatik oder Neueste Methode, die französische Sprache auf die leicht faßlichste Art binnen kurzer Zeit gründlich zu erlernen. Mit deutlicher und genauer Bezeichnung der Aussprache, nebst einer Auswahl nützlicher und unterhaltender Uebungen zum Lesen und Uebersetzen, so wie einer*

- Sammlung der zum Sprechen nothwendigsten Wörter, Gesprächsformeln, Redensarten und Sprüchwörter. Zum Behufe des Schul- und Selbstunterrichtes in zwei Theilen bearbeitet.* Wien: Peter Rohrmann.
- Ploetz, C. 1853. *Vocabulaire systématique et guide de conversation française. Methodische Anleitung zum französisch Sprechen. Mit zahlreichen, die Synonymik, die sprüchwörtlichen Redensarten, die Gallicismen und Germanismen betreffenden Anmerkungen.* 3. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1859. *Lehrbuch der französischen Sprache. Erster Cursus oder Elementarbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache, nach der stufenweise fortschreitenden Methode.* 17. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1864. *Schulgrammatik der französischen Sprache. Enthaltend: eine systematische Grammatik nach den Redetheilen und eine methodische Grammatik mit französischen und deutschen Uebersetzungstücken.* 17. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1870. *Elementar-Grammatik der französischen Sprache für die unteren Klassen von Gymnasien und Realschulen.* 7. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1871. *Elementarbuch der französischen Sprache nach einer Stufenfolge für die Einübung der Aussprache und mit Bezeichnung derselben für die Vocabeln.* 27. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1872. *Lectures choisies. Französische Chrestomathie mit Anmerkungen und Wörterbuch.* 16. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1877. *Syllabaire français. Erste Stufe für den französischen Unterricht in Töchterschulen. Nach einer Stufenfolge zur Einübung der Aussprache.* 15. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Ploetz, C. 1882. *Schulgrammatik der französischen Sprache.* 28. Auflage. Berlin: F. A. Herbig.
- Pöhlmann, J. P. 1817. *Neues französisches Elementarwerk. Drittes Bändchen. Enthaltend das elementarische Lesebuch der französischen Sprache für Kinder.* 3. Auflage. Erlangen: Carl Heyder.
- Pöhlmann, J. P. 1826. *Zweckmäßig eingerichtetes Französisches ABC-Buch.* 3. Auflage. Erlangen: Carl Heyder.
- Puchner, J. 1873. *Systematisches Lehrbuch der französischen Sprache für Mittelschulen und zum Privatgebrauche nach den besten, neuern Grammatiken bearbeitet.* Linz: Selbstverlag.
- Riedel, J. 1854. *Vorschule zur Französischen Grammatik oder erster Unterricht im Französischen.* Heidelberg: Julius Groos.
- Roustan, P. 1852. *Französische Lesestücke nebst Wortformen und Wörterbuch. Eine angewandte französische Grammatik für Anfänger, zum Schul- und Selbstunterricht.* Freiburg i. B.: Herder'sche Verlagshandlung.
- Salzbrunn, A. 1880. *Gallicismen. Eine Sammlung französischer Redensarten mit deutscher Übersetzung. Zum Gebrauch in höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht.* Frankfurt a. M.: U. Foesser.
- Sanguin, J. F. 1816. *Johann Valentin Meidingers praktische französische Grammatik.* 8. Auflage. Koburg u.a.: Sinner'sche Buchhandlung.
- Saure, H. 1882a. *Abriss der französischen und englischen Litteratur für höhere Lehranstalten.* Kassel: Theodor Kay.
- Saure, H. 1882b. *Vorstufe zur französischen Lektüre und Konversation. Für höhere Mädchenschulen, Mädchen-Mittelschulen, Institute und den Unterricht in der Familie.* Kassel: Theodor Kay.
- Schmitz, B. 1867. *Französische Grammatik.* 2. Auflage. Berlin: G. Reimer.
- Schreiber, C. 1875. *Französische Elementar-Grammatik. Nach den Forderungen der Pädagogik und naturgemäßer Entwicklung der Sprache. Vorcurus zu des Verfassers: "Die Lektüre als Grundlage der französischen Grammatik und Conversation", sowie zu jeder wissenschaftlichen Grammatik. Für Real-, Bürger- und Töchterschulen, für Seminaristen und zum Selbststudium.* Braunschweig: Friedrich Wreden.
- Schultheß, J. 1869. *Französische Sprachlehre mit Aufgaben zum Selbstkonstruieren durch die Schüler.* Zürich: Friedrich Schultheß.
- Schultheß, J. 1870. *Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische bestehend in Erzählungen, Parabeln, Anekdoten, kleinen Schauspielen und Briefen für mittlere Klassen von Gymnasien, Industrie- und Secundarschulen.* 9. Auflage. Zürich: Friedrich Schultheß.

- Seidenstücker, J. H. P. 1822. *Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache. Erste Abtheilung, oder Nro. 1.* 5. Auflage. Hamm u.a.: Schulz und Wundermann.
- Seyerlen, J. 1852. *Elementarbuch der französischen Sprache nach Seidenstücker (Ahn)'schen Grundsätzen als Vorschule zu der französischen Chrestomathie von Gruner und Wildermuth.* 3. Auflage. Stuttgart: Ebner & Seubert.
- Seyerlen, J. 1865. *Vorschule der französischen Sprache. Mit besonderer Rücksicht auf Förderung der formalen Bildungszwecke systematisch bearbeitet.* Stuttgart: J. B. Metzler'sche Buchhandlung.
- Süpfle, L. 1854. *Französisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Mit einem ausführlichen erklärenden Wörterbuche.* 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos.
- Süpfle, L. & Mauron, A. 1877. *Theoretisch-praktische Schulgrammatik der französischen Sprache für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Höheren Bürgerschulen, fünfte Auflage verbessert und bedeutend vermehrt von Dr. A. Mauron, Prof.* 5. Auflage. Heidelberg: Julius Groos.
- Thorville, S. S. 1879. *Neues Handbuch der deutschen und französischen Conversationssprache enthaltend eine reiche Sammlung der gebräuchlichsten Wörter, Gespräche zur Erläuterung aller Redetheile, vertrauliche Gespräche über alle Verhältnisse des Lebens, Sprüchwörter, Germanismen und Gallicismen. Zur Erleichterung des Studiums beider Sprachen, auch als Dolmetscher für Reisende.* 3. Auflage. München: Jul. Grubert.
- Toeppe, A. 1865. *Stoff zur französischen Conversation nebst Anleitung zu dessen Behandlung.* Potsdam: Riegel'sche Buchhandlung.
- Toussaint, C. & Langenscheidt, G. 1867. *Lehrbuch der französischen Sprache für Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Angabe derselben nach dem System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Erster Cursus.* 2. Auflage. Berlin: G. Langenscheidt.
- Ulrich, G. 1880. *Hilfsbüchlein zur Erlernung der französischen Conversationssprache oder Zwanzig Gespräche mit den dazu gehörigen Vocabeln.* 4. Auflage. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Villatte, C. 1865. *Vocabulaire zur Grammaire française à l'usage des Allemands par Eugène Borel. Zur Erleichterung des Gebrauchs derselben.* Oldenburg: Ferdinand Schmidt.
- Völcker, G. 1877a. *Ausgewählte Lieder des J. B. de Béranger, für den Schulgebrauch erklärt.* Leipzig: B. G. Teubner.
- Völcker, G. 1877b. *Ausgewählte oraisons funèbres des J. B. Bossuet, für den Schulgebrauch erklärt.* Leipzig: B. G. Teubner.
- von Wittinghausen, E. F. E. 1877. *Elementarbuch der französischen Sprache.* Wien: Alfred Hölder.
- Wahlert, G. E. A. 1829. *J. H. P. Seidenstücker's Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache. Dritte Abtheilung oder Nro. III.* Hamm u.a.: Schulzische Buchhandlung.
- Weil, A. 1877. *Schwierige Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. Neueren französischen Autoren entnommen, übersetzt und mit Präparationen für die Rück-Uebersetzung versehen.* Berlin: Langenscheidt'sche Verlagsbuchhandlung.
- Wersaint, J. M. 1846. *Neue und praktische Methode in kürzester Zeit das Französische richtig aussprechen und lesen zu lernen. Nebst einer leichtfaßlichen Erklärung der durch Beispiele erläuterten grammatischen Hauptregeln und einem Anhang von leichten Übungsstücken zum Lesen und Übersetzen. Als Einleitung in jede Grammatik, zunächst aber in die Ollendorff'sche Methode. Für den Elementarunterricht bearbeitet von J. M. Wersaint.* Frankfurt a. M.: Carl Jügel.
- Wersaint, J. M. 1865a. *H. G. Ollendorff's neue Methode, die französische Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Zweiter oder theoretisch-praktischer Cursus. Nach dessen Grammatik für Engländer bearbeitet und für den deutschen Schul- und Privat-Unterricht eingerichtet von J. M. Wersaint.* 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Carl Jügel.
- Wersaint, J. M. 1865b. *Schlüssel zum zweiten oder theoretisch-praktischen Cursus der Französischen Sprachlehre nach H. G. Ollendorff's neuer Methode in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Die Uebungen zu den Regeln, die Erklärungen zu den Idiotismen und der Synonymen, sowie die Uebersetzung der im zweiten Cursus*

- vorkommenden Aufgaben enthaltend; für Lehrer und zum Selbstunterricht eingerichtet von J. M. Wersaint. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Carl Jügel.
- Wiget, H. 1853. *Kurzgefaßte französische Grammatik als Beigabe zur Ahn'schen Methode*. Altstätten: Rudolf Unteregger.
- Xiroh, C. 1874. *Deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Französische. Stufenweise geordnet und mit Wortregistern versehen*. Würzburg: J. Staudinger'sche Buchhandlung.
- Zandt, E. 1847. *Französische Grammatik*. Karlsruhe: Chr. Fr. Müller'sche Hofbuchhandlung.

### Sekundärquellen Print

- Abel, Fritz 2005. „*Quia nominor leo*. Je suis un exemple de grammaire.“ Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann/Dietz (1849). In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.) *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 153–183.
- Ahrens, Rüdiger 2008. Hermeneutik. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.) *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 4. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 281–284.
- Angermüller, Johannes 2014. Diskursanalyse. In: Wrana, Daniel u.a. (Hrsg.) *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 84–85.
- Anthony, Edward 1963. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
- Bachelard, Gaston 1994 [1940]. *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique* 4. Auflage. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baumgartner, Peter 2014. *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für diaktische Vielfalt*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Bernard Barbeau, Geneviève 2015. *Québec Bashing. Analyse du discours entourant l'affaire Maclean's*. Langue et pratiques discursives. Montréal: Nota bene.
- Berré, Michel & Besse, Henri 2012. Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2: éléments pour une réflexion historiographique. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 52.
- Blättner, Fritz 1960. *Das Gymnasium – Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Bölling, Rainer 2010. *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Budde, Gunilla 2008. Quellen, Quellen, Quellen.... In: Budde, Gunilla u.a. (Hrsg.) *Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf*. Berlin: Akademie Verlag, 52–69.
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo 2016. Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 256–269.
- Busse, Dietrich 2013. Diskurs – Sprache – Gesellschaftliches Wissen. Perspektiven einer Diskursanalyse nach Foucault im Rahmen einer Linguistischen Epistemologie. In: Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang (Hrsg.) *Linguistische Diskursanalyse: Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 147–185.
- Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang 2013a. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang (Hrsg.) *Linguistische Diskursanalyse: Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13–30.
- Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang (Hrsg.) 2013b. *Linguistische Diskursanalyse: Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Butzkamm, Wolfgang 1978. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Caravolas, Jean-Antoine 2000. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Chenoweth, Erica 2021. *Civil resistance. What everyone needs to know*©. New York: Oxford University Press.
- Cho, Kuk-Hyun 2000. *Kommunikation und Textherstellung. Studien zum sprechakttheoretischen und funktional-kommunikativen Handlungskonzept. Mit einer handlungsfundierte Untersuchung der Textsorte ‚Vorwort in wissenschaftlichen Abhandlungen‘*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

- Christ, Herbert 1990. Littérature française et enseignement du français au XIX<sup>e</sup> siècle dans les lycées et collèges allemands. In: Christ, Herbert & Coste, Daniel (Hrsg.) *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*. Tübingen: Narr, 174–211.
- Christ, Herbert 1993. De Meidinger à Ploetz en passant par Seidenstücker, Ahn et Ollendorff, ou le cheminement de la méthodologie synthétique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 12, 5–10.
- Christ, Herbert 1999. Comment a-t-on traité la littérature française dans les lycées et collèges allemands entre 1850 et 1900? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 248–270.
- Christ, Herbert 2005b. Rekonstruktion von Fremdsprachenlehrmethoden um 1800. In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.) *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 127–152.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985a. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. I: Einleitung und Orientierung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985b. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. II: Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985c. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. III: Neuere Sprachen I. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985d. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. IV: Neuere Fremdsprachen II. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985e. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. V: Alte Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985f. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. VI: Prüfungsbestimmungen für den Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim 1985g. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945*, Bd. VII: Der Fremdsprachenunterricht in Studentafeln. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Conze, Eckart 2020. *Schatten des Kaiserreichs. Die Reichsgründung von 1871 und ihr schwieriges Erbe*. München: dtv Verlag.
- Decke-Cornill, Helen & Küster, Lutz 2015. *Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Defert, Daniel u.a. (Hrsg.) 1994. *Michel Foucault. Dits et écrits.*, Bd. II. Paris: Gallimard.
- Derrida, Jacques 1972. *La dissémination*. Tel Quel. Paris: Éditions du Seuil.
- Diaz-Bone, Rainer 2013. Sozio-Episteme und Sozio-Kognition. Epistemologische Zugänge zum Verhältnis von Diskurs und Wissen. In: Viehöver, Willy u.a. (Hrsg.) *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 79–96.
- Diekmann, Andreas 2008. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen – Methoden – Anwendungen*. 19. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Doff, Sabine 2002. *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. München: Langenscheidt-Longman.
- Doff, Sabine 2016. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 320–325.
- Dorfeld, Karl 1892. *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland*. Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen 1891/1892. Gießen.
- Dorfeld, Karl 1905. Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriss. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.) *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage, Bd. III: Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriss – Handelshochschulen. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne, 1–31.

- Ebert, Maria 2006. *150 Jahre Langenscheidt. 1856–2006*. Berlin: Langenscheidt.
- Edmondson, Willis & House, Juliane 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Fäcke, Christiane 2017. *Fachdidaktik Französisch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Fäcke, Christiane 2018. Mehrsprachige Grammatiken im 19. Jahrhundert? Ein Blick auf die ‚Internationale Grammatik‘ von Friedrich Gottlieb Deutsch. In: Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo, 25–40.
- Fairclough, Norman 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London u.a.: Routledge.
- Finkenstaedt, Thomas 1992. Aufgeklärter Positivismus. Probleme einer Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Schröder, Konrad (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht 1500–1800*. Wiesbaden: Harrassowitz, 237–244.
- Fix, Ulla 2008. *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.
- Flehsig, Karl-Heinz 1962. *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*. Göttingen: masch. Diss.
- Flehsig, Karl-Heinz (Hrsg.) 1965. *Neusprachlicher Unterricht*, Bd. I. Weinheim: Julius Beltz.
- Flehsig, Karl-Heinz 1983. *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle: Theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttingen u.a.: Zentrum für didaktische Studien.
- Flehsig, Karl-Heinz 1986. *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland Verlag für Lebendiges Lernen.
- Flick, Uwe 1996. *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel 1966. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, Michel 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, Michel 1990. Qu'est-ce que la critique? [Critique et ‚Aufklärung‘]. In: Société Française De Philosophie, (Hrsg.) *Qu'est-ce que la critique? [Critique et ‚Aufklärung‘]. Compte rendu de la séance du 27 mai 1978. Paris – Sorbonne – Amphithéâtre Michelet*. 84/2. Paris: Armand Colin, [Online], 35–64.
- Fritsch, Theodor 1910. *Philanthropismus und Gegenwart*. Leipzig: Wiegandt.
- Früchtel, Ludwig 1963. *Griechische Grammatik*. 6. Auflage. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Fuchs, Eckhardt u.a. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: V&R unipress.
- Gemoll, Wilhelm & Vretska, Karl 1988. *Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch*. 9. Auflage. München u.a.: G. Freytag Verlag u.a.
- Genette, Gérard 1987. *Seuils*. Collection poétique. Paris: Editions du Seuil.
- Germain, Claude 2001. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.
- Giese, Gerhardt 1961. *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Bd. 15. Göttingen u.a.: Musterschmidt-Verlag.
- Grunder, Hans-Ulrich 2015. *Schulreform und Reformschule*. Studentexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen 1984. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hamann, Bruno 1993. *Geschichte des Schulwesens*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammar, Elisabet 1993. Des méthodes Ahn/Ploetz aux méthodes directes. Pratiques d'enseignement des langues en Suède de 1860 à 1905. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 12, 11–15.
- Haslinger, Peter 2005. Diskurs, Sprache, Zeit, Identität. Plädoyer für eine erweiterte Diskursgeschichte. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 2005/4, 33–59.
- Haß, Frank 2010. Methoden im Fremdsprachenunterricht In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 151–156.



- Haug, Christine 2015. „Und denn weiß mancher Lehrer noch wirtschaftlicher mit seinem Pfunde zu wuchern“. Herausbildung des Schulbuchmarktes zwischen staatlich-kirchlicher Reglementierung und Kommerzialisierung im 18. Jahrhundert. In: Haug, Christine & Frimmel, Johannes (Hrsg.) *Schulbücher um 1800. Ein Spezialmarkt zwischen staatlichem, volksaufklärerischem und konfessionellem Auftrag*. Wiesbaden: Harrassowitz, 9–36.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1841. *Phänomenologie des Geistes*. Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke. Vollständige Ausgabe durch einen Verein von Freunden des Verewigten, Bd. 2, 2. Auflage. Berlin: Duncker und Humblot.
- Heinze, Carsten 2011. *Das Schulbuch im Innovationsprozess*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellekamps, Stephanie u.a. 2012. Einleitung: Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 1–11.
- Herrmann, Ulrich 2005. Erziehung und Bildung. In: Hammerstein, Notker & Herrmann, Ulrich (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. 2. München: C. H. Beck, 97–133.
- Herrmann, Ulrich G. & Müller, Detlef K. (Hrsg.) 2003. *Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen – Deutsches Reich und seine Staaten, 1800–1945*, Bd. II. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heussi, Jacob 1846. *Schulfragen unserer Zeit*. Parchim u.a.: Hinstorff'sche Hofbuchhandlung.
- Hirsland, Andreas & Schneider, Werner 2001. Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, 373–402.
- Hobsbawm, Eric 1962. *The age of revolution*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hobsbawm, Eric 1987. *The age of Empire*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Höhne, Thomas 2003. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurter Beiträge zu Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Hohoff, Ulrich 2021. Vorwort. In: Hohoff, Ulrich u.a. (Hrsg.) *Ein Reichtum, den kein Maß bestimmen kann. Die Sondersammlungen der Universitätsbibliothek Augsburg*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg, 10–11.
- Hübner, Walter 1933. *Didaktik der neueren Sprachen*. 2., verbesserte Auflage. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Hüllen, Werner 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Husserl, Edmund 1993. *Logische Untersuchungen*, Bd. I: Prolegomena zur reinen Logik. 7. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Hüttenberger, Peter 1992. Überlegungen zur Theorie der Quelle. In: Rusinek, Bernd-A. u.a. (Hrsg.) *Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Neuzeit*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, 253–265.
- Issel-Dombert, Sandra 2019. *Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Zur Linguistik der Beschwerde am Beispiel der cahiers de doléances*. *Analecta Romanica*, Bd. 89. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Jäger, Siegfried & Maier, Florentine 2009. Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Hrsg.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. Auflage. Los Angeles u.a.: SAGE, 34–61.
- Jäger, Siegfried & Zimmermann, Jens (Hrsg.) 2019. *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*, 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag.
- Jeismann, Karl-Ernst 1987a. Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1800–1870*. Bd. III. München: C. H. Beck, 152–180.
- Jeismann, Karl-Ernst 1987b. Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. In: Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1800–1870*. Bd. III. München: C. H. Beck, 105–122.
- Jeismann, Karl-Ernst 1987c. Zur Bedeutung der ‚Bildung‘ im 19. Jahrhundert. In: Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*.

- Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1800–1870*. Bd. III. München: C. H. Beck, 1–21.
- Jeismann, Karl-Ernst 1988. Preußische Bildungspolitik vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Thesen und Probleme. In: Arnold, Udo (Hrsg.) *Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preussens*. Lüneburg: Verlag Nordostdeutsches Kulturwerk, 9–37.
- Jeismann, Karl-Ernst 1996a. *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, Bd. I. Industrielle Welt, Bd. 15, 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jeismann, Karl-Ernst 1996b. *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859*, Bd. II. Industrielle Welt, Bd. 56. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.) 1987. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1800–1870*, Bd. III. München: C. H. Beck.
- Jordan, Stefan 2009. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. 4. Auflage. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise 2002. *Discourse Analysis*. London u.a.: SAGE.
- Jung, Matthias 2001. Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, 29–52.
- Keiderling, Thomas 2002. Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Wollersheim, Heinz-Werner u.a. (Hrsg.) *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, 87–95.
- Kelle, Udo 2000. Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 485–502.
- Kelle, Udo 2003. Computerunterstützung in der qualitativen Forschung. In: Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.) *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 29–31.
- Keller, Reiner 2001. Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, 113–143.
- Keller, Reiner 2007. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Qualitative Sozialforschung, Bd. 14, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner 2013. Das Wissen der Wörter und Diskurse. Über Sprache und Wissen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Viehöver, Willy u.a. (Hrsg.) *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 21–49.
- Kirk, Sonya 2018. Grammar-Translation: Tradition or Innovation? In: McLelland, Nicola & Smith, Richard (Hrsg.) *The History of Language Learning and Teaching. 19th–20th Century Europe*. Bd. II. Cambridge: Legenda, 21–33.
- Kleiber, Georges 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Klippel, Friederike 1994. *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert*. Münster: Nodus Publikationen.
- Klippel, Friederike 2001. Grammatik als Sprachlehre im 18. und 19. Jahrhundert. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtliche Aspekte*. Bochum: AKS Verlag, 59–81.
- Klippel, Friederike 2014. Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43/1, 7–19.
- Klippel, Friederike 2016. Historische Forschung. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 31–39.
- Klippel, Friederike 2018. ‚Die Neueren Sprachen‘ (1894–1900): Schwerpunkte des Reform-Diskurses. In: Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 175–207.

- Klippel, Friederike u.a. (Hrsg.) 2013. *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann.
- Kok-Escalle, Marie-Christine u.a. 2012. Présentation: Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Problèmes, bilans et perspectives. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 52, 7–13.
- Kolb, Elisabeth 2013. *Kultur im Englischunterricht: Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Heidelberg: Carl Winter.
- Kraul, Margret 1984. *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kubanek-German, Angelika 2001. *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*, Bd. 1: Ideengeschichte. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhfuß, Walter 2013. Französischunterricht in den preußischen Gelehrtenschulen um 1800. In: Klippel, Friederike u.a. (Hrsg.) *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann, 98–111.
- Kuhfuß, Walter 2014. *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit*. Göttingen: V & R Unipress.
- Kuhfuß, Walter 2015. Sprachlehrer zwischen akademischer Überfüllungskrise, politischer Immigration und staatlichem Schulfach. In: Häberlein, Mark (Hrsg.) *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstands*. Bamberg: University of Bamberg Press, 163–175.
- Kumaravadivelu, Balasubramanian 2006. *Understanding language teaching: from method to post-method*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurtz, Jürgen 2002. Fremdsprachendidaktik als Ware und Dienstleistung: Verlagskataloge für das Fach Englisch unter die Lupe genommen. *Englisch*, 1, 8–12.
- Landwehr, Achim 2008. *Historische Diskursanalyse*. Historische Einführungen, Bd. 4. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Lehmann, Alwin 1904. Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. In: Oertel, Alfred (Hrsg.) *Jahresbericht der Annenschule (Realgymnasium) zu Dresden-Altstadt*. Dresden: B. G. Teubner, 3–40.
- Lengwiler, Martin 2011. *Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden*. Zürich: Orell Füssli.
- Leupold, Eynar 2002. *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Link, Jürgen 2005. Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten ‚ausgehandelt‘ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.) *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 77–99.
- Lüdeling, Anke & Walter, Maik 2010. Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 315–322.
- Macht, Konrad 1986. *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Bd. I: 1800–1880. Augsburg: Univ. Augsburg.
- Macht, Konrad 1987. *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Bd. II: 1880–1960. Augsburg: Univ. Augsburg.
- Macht, Konrad 1989. Le manuel français de Meidinger. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 8–13.
- Macht, Konrad 1992. Englischmethodik an der Schwelle zum 19. Jahrhundert zwischen Spätaufklärung und Neuhumanismus. In: Schröder, Konrad (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht 1500–1800*. Wiesbaden: Harrassowitz, 109–123.
- Mackey, William Francis 1971. *Language teaching analysis*. 4. Auflage. London: Longman.
- Mager, Carl 1843. *Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen*. Die modernen Humanitätsstudien, Bd. 2. Zürich: Meyer und Zeller.
- Mager, Carl 1844. *Die moderne Philologie und die deutschen Schulen*. Die modernen Humanitätsstudien, Bd. 1, 2. Auflage. Stuttgart: Cast'sche Buchhandlung.
- Mallinson, Vernon 1957. *Teaching a modern language*. London: Heinemann.

- Mangold, Wilhelm 1902. Der Unterricht im Französischen und Englischen. In: Lexis, Wilhelm (Hrsg.) *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*. Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 191–226.
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) 2018. *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.) 2007. *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maurer, Michael 2005. Alltagsleben. In: Hammerstein, Notker & Herrmann, Ulrich (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. Bd. II. München: C. H. Beck, 33–68.
- McLelland, Nicola & Smith, Richard (Hrsg.) 2018. *The History of Language Learning and Teaching. 19th–20th Century Europe*. Cambridge: Legenda.
- Meidinger, J. V. 1783. *Practische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. Frankfurt a. M.: Selbstverlag.
- Meißner, Cordula u.a. 2016. Korpusanalyse. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 306–319.
- Meuser, Adolf 1880. *Wesen und Einfluss der philanthropischen Schule*. Mannheim: J. Bensheimer.
- Michel, Georg 1988. Aktuelle Probleme der Linguolinguistik. *Zeitschrift für Germanistik*, 3/88, 291–306.
- Minerva, Nadia & Reinfried, Marcus 2012. Les domaines à explorer et l'évolution historique. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 52, 14–28.
- Müller, Detlef K. 1987a. Institutionalisierung und Systemfindung der Höheren Schulen im Staat Baden im 19. Jahrhundert. In: Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 113–120.
- Müller, Detlef K. 1987b. Institutionalisierung und Systemfindung der Höheren Schulen im Staat Bayern im 19. Jahrhundert. In: Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 79–90.
- Müller, Detlef K. 1987c. Institutionalisierung und Systemfindung der Höheren Schulen im Staat Württemberg im 19. Jahrhundert. In: Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 91–112.
- Müller, Detlef K. 1987d. Institutionalisierung, Systemfindung, Systemkonstitution und Systemkomplementierung der Höheren Schulen im Staat Preußen im 19. Jahrhundert. In: Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 35–78.
- Müller, Detlef K. 1987e. Methodische Voraussetzungen zur Analyse der Entwicklung des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert. In: Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13–20.
- Müller, Detlef K. & Zymek, Bernd (Hrsg.) 1987. *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*, Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, Jürgen 2017. Bismarck und der Deutsche Bund. In: Lappenküper, Ulrich (Hrsg.) *Otto von Bismarck und das lange 19. Jahrhundert*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 202–225.
- Münch, Wilhelm 1910. *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. 3. Auflage. München: C. H. Beck.
- Neumann, Hanna 2019. Diskurs und Subjekt. In: Jäger, Siegfried & Zimmermann, Jens (Hrsg.) *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 50–51.
- Niederländer, Helmut 1981. *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Nipperdey, Thomas 1990. *Deutsche Geschichte 1866–1918. Arbeitswelt und Bürgergeist*, Bd. I. München: C. H. Beck.
- Nipperdey, Thomas 1992. *Deutsche Geschichte 1866–1918. Machtstaat vor der Demokratie*, Bd. II. München: C. H. Beck.
- Oevermann, Ulrich 2013. Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C. u.a. (Hrsg.) *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 69–98.
- Ohlert, Arnold 1893. *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung*. Hannover: Meyer.
- Ostermeier, Christiane 2012. *Die Sprachenfolge an den höheren Schulen in Preußen (1859–1931). Ein historischer Diskurs*. Stuttgart: ibidem.
- Otto, Ernst 1925. *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. 3. Auflage. Bielefeld u.a.: Velhagen u.a.
- Paulsen, Friedrich 1921. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Bd. II. 3. Auflage. Berlin und Leipzig: Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co.
- Peterßen, Wilhelm 2009. *Kleines Methoden-Lexikon*. 3. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Piepho, Hans-Eberhard 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Pötschke, Hansjürgen 1989. Ist das Vorwort eine metakommunikative Textsorte? *Skamandros. Germanistisches Jahrbuch der DDR*, 1989, 187–195.
- Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) 1920. *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften*, Bd. XIII. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Puren, Christian 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Didactique des langues étrangères. Paris: Nathan CLE International.
- Puren, Laurent. 2004. *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mise en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Université Paris III. Didactologie des langues et des cultures. Microfiche.
- Rauch, Andreas 2018. Musik im Französischunterricht. Ein historisches Aperçu. In: Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 41–62.
- Rauch, Andreas 2019. *Musikeinsatz im Französischunterricht. Eine historische Darstellung bis 1914*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Rein, Wilhelm (Hrsg.) 1905. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriss – Handelshochschulen*, 2. Auflage, Bd. III. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Reinfried, Marcus 1990. Les origines de la méthode directe en Allemagne. In: Christ, Herbert & Coste, Daniel (Hrsg.) *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*. Tübingen: Narr, 126–156.
- Reinfried, Marcus 1992. *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus 1995. Par delà la méthodologie synthétique et analytique. Carl Mager et sa méthode génétique. In: Christ, Herbert & Haßler, Gerda (Hrsg.) *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères*. Tübingen: Narr, 45–56.
- Reinfried, Marcus 2007. Die direkte Methode im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung. Ein historisch-genetischer und systemtheoretischer Beschreibungsansatz. *Französisch heute*, 38, 258–274.
- Reinfried, Marcus 2014. Institutionnalisation et concurrence. La langue française et anglaise dans les écoles secondaires en Allemagne (1837–1945). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 53, 11–32.
- Reinfried, Marcus 2016. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 619–625.

- Reinfried, Marcus 2017. Ein Rückblick auf die ‚großen‘ Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 68–73.
- Reinfried, Marcus 2019a. Geschichte mehrsprachiger Ansätze. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 158–166.
- Reinfried, Marcus im Druck. Die Anfänge der deutschen Lehrerbildung in den neueren Fremdsprachen und die Struktur des höheren Schulwesens. In: Reimann, Daniel (Hrsg.) o.A. Tübingen: Narr, 29-seitiges Manuskript.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth 2009. The Discourse-Historical Approach (DHA). In: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Hrsg.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE, 87–121.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2. Auflage. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Roessler, Wilhelm 1961. *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruisz, Dorottya 2014. *Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)*. Münster: Waxmann.
- Ruisz, Dorottya u.a. 2016. Analyse historischer Quellen. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 220–229.
- Ruoff, Michael 2018. *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. 4. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Rüsen, Jörn & Jaeger, Friedrich 1994. Historische Methode. In: Rüsen, Jörn (Hrsg.) *Historische Orientierung*. Köln u.a.: Böhlau Verlag, 101–129.
- Sarasin, Philipp 2001. Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, 53–80.
- Schatz, Johann Jacob 1724. *Französischer Langius, Das ist: erleichterte Frantzösische Grammatica, welche überhaupt nach der Lateinischen Grammatica Langiana dergestalt eingerichtet ist/daß nicht nur die darinn befindliche Methode und Ordnung, sondern so viel möglich, auch deren eigene Worte beygehalten worden, und durch eine beständige Collation die Übereinstimmung und Unterschied der Lateinischen und Frantzösischen Sprache deutlich angezeigt wird*. Frankfurt a. M.: Johann Maximilian von Sand.
- Schilder, Hanno 1977. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880. Eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt*. Monographien Fremdsprachen – Theorie und Praxis ihrer Didaktik, Bd. 2. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Schröder, Hartmut 2008. *Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive. Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica Online*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Konrad 1969. *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*. Ratingen b. Düsseldorf: Henn.
- Schröder, Konrad 1989. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Buchstaben D bis H – Erste Nachträge zum Quellenverzeichnis*, Bd. II. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 51. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad 1991. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Buchstaben A bis C – Quellenverzeichnis*, Bd. I. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 40, 2., erweiterte und verbesserte Auflage. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad 1992a. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Buchstaben I bis Q*, Bd. III. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 63. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad (Hrsg.) 1992b. *Fremdsprachenunterricht 1500–1800*. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Schröder, Konrad 1995. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Buchstaben R bis Z – Zweite Nachträge zum Quellenverzeichnis*, Bd. IV. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 68. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad 1996. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Nachträge und Ergänzungen Buchstaben A bis K*, Bd. V. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 73. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad 1999. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Nachträge und Ergänzungen Buchstaben L bis Z – Dritte Nachträge zum Quellenverzeichnis*, Bd. VI. Augsburg: I & I Schriften, Bd. 74. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schröder, Konrad 2005. Die modernen Fremdsprachen im frühen 18. Jahrhundert. In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.) *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 11–28.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen 2016. Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 280–297.
- Schwab-Trapp, Michael 2003. Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.) *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 35–39.
- Schwarz, Manuel im Druck. Generierung eines Untersuchungskorpus zur Methodendiskurs-Analyse: Vorworte aus Schulbüchern für den Französischunterricht im 19. Jahrhundert. *Bildung und Erziehung*, 76, 1/2023, Paginierung ausstehend.
- Seidelmann, Christian Friedrich 1724. *Tractatus philosophico-philologicus de methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam*. Wittenberg: Viduam Gerdesiam.
- Spillner, Bernd 1985. Zur Herausbildung einer Wissenschaftssprache der Fremdsprachenmethodik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Finkenstaedt, Thomas & Schröder, Konrad (Hrsg.) *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und Akademisches Lehrfach*. Augsburg: Universität Augsburg, 135–141.
- Spitzmüller, Jürgen & Warnke, Ingo 2011. *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Stach, Reinhard 1980. *Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule*. Rheinstetten: Schindele-Verlag.
- Stengel, Edmund 1976 [1890]. Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben, In: Niederehe, Hans-Josef (Hrsg.) *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben, neu herausgegeben mit einem Anhang von Hans-Josef Niederehe*. Amsterdam: Benjamins.
- Stickdorn, Mareike 2019a. Diskursgemeinschaft. In: Jäger, Siegfried & Zimmermann, Jens (Hrsg.) *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 40.
- Stickdorn, Mareike 2019b. Diskursstrang. In: Jäger, Siegfried & Zimmermann, Jens (Hrsg.) *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 45–46.
- Stoll, Peter 2021. Die Bibliothek des Cassianeums. In: Hohoff, Ulrich u.a. (Hrsg.) *Ein Reichtum, den kein Maß bestimmen kann. Die Sondersammlungen der Universitätsbibliothek Augsburg*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg, 209–274.
- Stollberg-Rilinger, Barbara 2005. Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters. In: Hammerstein, Notker & Herrmann, Ulrich (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. Bd. II. München: C. H. Beck, 1–32.
- Strauss, Anselm L. 1998. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Auflage. München: Fink.
- Strauss, Wolfgang 1985. Zur problemgeschichtlichen Entwicklung der Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach. In: Finkenstaedt,

- Thomas & Schröder, Konrad (Hrsg.) *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und Akademisches Lehrfach*. Augsburg: Universität Augsburg, 1–16.
- Streuber, Albert 1914. *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert*, Bd. I: Die Entwicklung der Methode im allgemeinen und das Ziel der Konversation im besonderen (Teildruck). Berlin: Emil Ebering.
- Suso López, Javier 2018. Éthique professionnelle et disciplinarisation du français langue étrangère: quelques exemples en territoire allemand. In: Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 107–131.
- Techtmeier, Bärbel 1984. *Das Gespräch. Funktionen, Normen, Strukturen*. Sprache und Gesellschaft. Berlin: Akademie-Verlag.
- Teixeira Kalkhoff, Alexander M. 2020. Die Romanische Philologie und die Herausbildung des Neuphilologen als neuer Typus des Fremdsprachenlehrers im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Becker, Lidia u.a. (Hrsg.) *Geschichte des Fremdsprachenstudiums in der Romania. Romanistisches Kolloquium XXXI*. Tübingen: Narr\Francke\Attempto, 211–226.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1987. Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1800–1870*. Bd. III. München: C. H. Beck, 250–270.
- Teubert, Wolfgang 2013. Die Wirklichkeit des Diskurses. In: Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang (Hrsg.) *Linguistische Diskursanalyse: Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Spriger Fachmedien, 55–146.
- Titel, Volker 2002. Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Wollersheim, Heinz-Werner u.a. (Hrsg.) *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, 71–85.
- Titscher, Stefan u.a. 1998. *Methoden der Textanalyse*. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag.
- Tonks, Iris 2019. Diskursfragment. In: Jäger, Siegfried & Zimmermann, Jens (Hrsg.) *Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag, 39–40.
- Van Dijk, Teun A. 1980. *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Viehöver, Willy u.a. (Hrsg.) 2013. *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vielau, Axel 1985. Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. *Englisch-Amerikanische Studien*, 1/1985, 9–30.
- Viëtor, Wilhelm 1886. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quosque Tandem (Wilhelm Viëtor)*. 2. Auflage. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Volkman, Laurenz 2016. Hermeneutische Verfahren. In: Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, 229–243.
- Vollhardt, Kurt Peter Christian u.a. 2000. *Organische Chemie*. 3. Auflage. Weinheim: Wiley-VCH.
- von Brandt, Ahasver 2007. *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften*. 17. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- von Walter, Anton 1982. *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Die Entwicklung bis 1900 vornehmlich in Preußen*. Augsburg I & I Schriften, Bd. 20. Augsburg: Universität Augsburg.
- Walmsley, John B. 1984. Quosque Tandem: Wilhelm Viëtor's Language Instruction Must Do an About-Face. *The Modern Language Journal*, 68/1, 37–44.
- Weil, Hans 1967. *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*, 2. Auflage. Bonn: Bouvier.
- Weinert, Franz E. 2000. Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: Im alten Trott weiter ohne Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? *Unterrichtswissenschaft*, 28/1, 44–48.
- Wendt, Otto 2012 [1909]. *Enzyklopädie des französischen Unterrichts*. Bremen: Outlook-Verlag.



- Wheeler, Garon 2013. *Language teaching through the ages*. New York: Routledge.
- Willems, Aline 2013. *Französischlehrwerke im Deutschland des 19. Jahrhunderts*. Romanische Sprachen und ihre Didaktik. Stuttgart: ibidem.
- Wirth, Uwe 2004. Das Vorwort als performative, paratextuelle und parergonale Rahmung. In: Fohrmann, Jürgen (Hrsg.) *Rhetorik. Figuration und Performanz (Sonderdruck)*. Stuttgart u.a.: J. B. Metzler, 603–628.
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Hrsg.) 2009. *Methods of Critical Discourse Analysis*, 2. Auflage. Los Angeles u.a.: SAGE.
- Wolf, Werner 2008. Paratext. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.) *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. 4. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, 557.
- Wrana, Daniel u.a. (Hrsg.) 2014. *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp.
- Zwick, Anita 1990. *Ludwig Auer zum 150. Geburtstag*. 2. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Zwick, Anita 1993. Die Pädagogische Stiftung Cassianum in Donauwörth. In: Bundesverband Deutscher Stiftungen (Hrsg.) *Stiftungen aus Vergangenheit und Gegenwart*. Bd. VI. Tübingen: Mohr, 99–109.

### Sekundärquellen Online

- ABBY 2021. *ABBY Homepage* [Online]. Verfügbar: <https://www.abby.com> [aufgerufen am 16.12.2021].
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2022. *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen* [Online]. Verfügbar: <https://alp.dillingen.de/akademie/frueher-und-heute/geschichte/> [aufgerufen am 7.2.2022].
- Berré, Michel 2005. Les discours sur les ‚méthodes‘: Un ‚artefact pédagogique‘ au service d’un projet politique? L’enseignement du français ‚deuxième langue‘ dans les écoles normales primaires, en Belgique (1843–1881). *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 33/34, [Online], 1–13. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/1692> [aufgerufen am 16.11.2022].
- Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung 2022. *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Startseite* [Online]. Verfügbar: <https://bbf.dipf.de/de> [aufgerufen am 8.2.2022].
- Bistum Augsburg 2018. *Homepage Religionspädagogisches Seminar Bistum Augsburg* [Online]. Verfügbar: <https://schuleru-augsburg.de/ansprechpartner/bibliothek-im-rps> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Bistum Augsburg 2021a. *Homepage Bistumsarchiv Augsburg* [Online]. Verfügbar: <https://bistum-augsburg.de/Hauptabteilung-VIII/Archiv-des-Bistums/Kontakt> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Bistum Augsburg 2021b. *Homepage Diözesan- und Pastoralbibliothek Bistum Augsburg* [Online]. Verfügbar: <https://bistum-augsburg.de/Glaube-und-Lehre/Dioezesan-und-Pastoralbibliothek> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Chemie 2022. *Liste der Nobelpreisträger für Chemie* [Online]. Verfügbar: [https://www.chemie.de/lexikon/Liste\\_der\\_Nobelpreisträger\\_für\\_Chemie.html](https://www.chemie.de/lexikon/Liste_der_Nobelpreisträger_für_Chemie.html) [aufgerufen am 4.7.2022].
- Christ, Herbert 2005a. Du Maître de langue au ‚Neuphilologe‘. La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19<sup>e</sup> siècle. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 33/34, [Online], 1–15. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/1674>.
- Clarivate 2021. *Endnote* [Online]. Verfügbar: <http://endnote.com/product-details> [aufgerufen am 16.12.2021].
- Cornelsen Verlag 2021. *Bildung in Bewegung. Meilensteine der Verlagsgeschichte* [Online]. Verfügbar: <https://www.cornelsen.de/75-jahre/verlagsgeschichte> [aufgerufen am 10.12.2021].
- De Gruyter Mouton 2018. *Ebook De Gruyter Mouton Schmitz Bernhard 1867* [Online]. Verfügbar: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783111595238/html> [aufgerufen am 5.12.2021].

- Dudenredaktion o.J.a. Code [Online]. Verfügbar: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Code> [aufgerufen am 25.10.2022 2022].
- Dudenredaktion o.J.b. Kritik [Online]. Verfügbar: <https://www.duden.de/node/84626/revision/489665> [aufgerufen am 18.4.2022 2022].
- Enolsoft Inc. 2021. *Enolsoft Homepage* [Online]. Verfügbar: <https://www.enolsoft.com/pdf-converter-with-ocr-for-mac.html> [aufgerufen am 16.12.2021].
- Ernst Klett Verlag 2021. *Geschichte des Ernst Klett Verlages* [Online]. Verfügbar: <https://ernst-klett-verlag.de/ernst-klett-verlag/geschichte/> [aufgerufen am 10.12.2021].
- Georg-Eckert-Institut 2022. *Georg-Eckert-Institut Forschungsbibliothek* [Online]. Verfügbar: <http://bibliothek.gei.de> [aufgerufen am 7.2.2022].
- Google Ireland Limited 2021a. *Erscheinungsorte Schulbücher* [Online]. Verfügbar: <https://www.google.com/maps/@50.5834607,10.104283,994428m/data=!3m1!1e3!4m2!10m1!1e1?hl=de> [aufgerufen am 4.12.2021].
- Google Ireland Limited 2021b. *Google Books Startseite* [Online]. Verfügbar: <https://books.google.de> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Gutsmuth, Johann Christoph Friedrich (Hrsg.) 1810. *Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte neueste pädagogische Literatur Deutschlands*, Bd. 1. Leipzig: Johann Friedrich Gleditsch, [Online]. Verfügbar: <https://play.google.com/books/reader?id=nf1zokgSHkYC&pg=GBS.PP8&hl=de> [aufgerufen am Access Date].
- Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2021. *Deutsche Biographie* [Online]. Verfügbar: <https://www.deutsche-biographie.de> [aufgerufen am 11.12.2021].
- Hohoff, Ulrich 2002. Die Pädagogische Stiftung Cassianum und ihre Bibliothek. In: Wiater, Werner u.a. (Hrsg.) *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianum der Universitätsbibliothek Augsburg: Begleitheft zur CD-ROM-Ausgabe des Katalogs*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg, [Online], 1–5. Verfügbar: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/2/file/Cassianum\\_Schulbuch\\_Hohoff.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/2/file/Cassianum_Schulbuch_Hohoff.pdf) [aufgerufen am 4.12.2021].
- Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung 2022. *Startseite Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* [Online]. Verfügbar: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/padagogik/schulbuch-gesellschaft/> [aufgerufen am 7.2.2022].
- Johannes-Guthmann-Schulbuchsammlung 2022. *Homepage Johannes-Guthmann-Schulbuchsammlung* [Online]. Verfügbar: <https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/SciCollection/177834> [aufgerufen am 8.2.2022].
- Klett-Cotta Verlag 2022. *Verlagsgeschichte J. G. Cotta'sche Buchhandlung* [Online]. Verfügbar: [https://www.klett-cotta.de/verlag?subsubnavi\\_verlag=11643&vartikel\\_id=11661](https://www.klett-cotta.de/verlag?subsubnavi_verlag=11643&vartikel_id=11661) [aufgerufen am 8.2.2022].
- Münchener Digitalisierungszentrum 2020. *Biographie-Portal* [Online]. Verfügbar: <https://www.biographie-portal.eu> [aufgerufen am 13.12.2021].
- Münchener Digitalisierungszentrum 2021. *Homepage Münchener Digitalisierungszentrum* [Online]. Verfügbar: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Pädagogische Stiftung Cassianum 2021. *Homepage Pädagogische Stiftung Cassianum* [Online]. Verfügbar: <https://www.cassianum.de/stiftung/> [aufgerufen am 5.12.2021].
- Reinfried, Marcus 1999. Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne: Développement, fondement théorique, variations méthodologiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, [Online], 1–15. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/3045#text>.
- Reinfried, Marcus 2013. L'historiographie de l'enseignement du français langue étrangère en Allemagne. Un abrégé de son évolution. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 50, [Online], 1–12. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/3705> [aufgerufen am 16.11.2022].

- Reinfried, Marcus 2018. L'enseignement scolaire de la culture-civilisation française en Allemagne: un modèle pour d'autres pays européens? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 60/61, [Online], 1–17. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/4607>.
- Reinfried, Marcus 2019b. Les exercices de grammaire dans les manuels de FLE en Allemagne: De Meidinger à Ploetz (1783–1880). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62/63, [Online], 1–14. Verfügbar: <https://journals.openedition.org/dhfles/6234> [aufgerufen am 16.11.2022].
- Ruperti, Georg Alexander & Schlichthorst, Hermann (Hrsg.) 1792. *Neues Magazin für Schullehrer*, Bd. 1. Göttingen: Vandenhök-Rufrechtische Buchhandlung, [Online]. Verfügbar: <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/77167/5> [aufgerufen am Access Date].
- Schwarz, Manuel 2021. Das Vorwort als historische Diskursplattform. In: Angelovska, Tanja u.a., (Hrsg.) *Sprachendidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog. Extended Abstracts zur 12. ÖGSD Nachwuchstagung Salzburg (virtuell)*. ÖGSD Tagungsberichte Bd. VI. Salzburg: ÖGSD, [Online], 59–62. Verfügbar: <https://www.oegsd.at/wp-content/uploads/2021/03/OeGSD-NWT-Tagungsband-final.pdf> [aufgerufen am 7.11.2022].
- Seebode, Gottfried & Jahn, Johann Christian (Hrsg.) 1831. *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*, Bd. 1. Leipzig: Teubner und Claudius, [Online]. Verfügbar: <https://archive.org/details/neuejahrbcherf01leipuoft/page/n3/mode/2up> [aufgerufen am Access Date].
- Stumpf, Gerhard 2002. Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg: Einführung in den Katalog. In: Wiater, Werner u.a. (Hrsg.) *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum der Universitätsbibliothek Augsburg: Begleitheft zur CD-ROM-Ausgabe des Katalogs*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg, [Online], 1–13. Verfügbar: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/Stumpf\\_Schulbuch.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1/file/Stumpf_Schulbuch.pdf) [aufgerufen am 4.12.2021].
- Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena 2022. *Kaiserlich privilegirter Reichs-Anzeiger* [Online]. Verfügbar: [https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal\\_jpjournal\\_00001218](https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpjournal_00001218) [aufgerufen am 14.8.2022].
- Verbi, Software Consult Sozialforschung GmbH. 2022. Manual MAXQDA 2022 [Online]. Berlin. <https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX2020-Online-Manual-Complete-DE.pdf>, [25.10.2022].
- Vorderwisch, Will 1966. *Grieben, Theobald* [Online]. Verfügbar: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd116833963.html#ndbcontent> [aufgerufen am 17.8.2022].
- Voßschmidt, Liisa 2008. Das Vorwort und seine Funktionen in Übersetzungen literarischer Texte – Überlegungen am Beispiel der Übersetzungen des finnischen Epos Kalevala. *Übersetzungstheorie, Fachsprachen und Mehrsprachigkeit*, [Online], 315–325. Verfügbar: [http://www.vakki.net/publications/2008/VAKKI2008\\_Vosschmidt.pdf](http://www.vakki.net/publications/2008/VAKKI2008_Vosschmidt.pdf) [aufgerufen am 12.10.2020].
- Wiater, Werner 2002. Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner u.a. (Hrsg.) *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum der Universitätsbibliothek Augsburg: Begleitheft zur CD-ROM-Ausgabe des Katalogs*. Augsburg: Universitätsbibliothek Augsburg, [Online], 1–9. Verfügbar: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater\\_Schulbuch.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater_Schulbuch.pdf) [aufgerufen am 4.12.2021].

## 11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Typologie Schulbücher I. Klassifikation – tabellarische Darstellung. ....	126
Abbildung 2: Typologie Schulbücher I. Klassifikation – Diagrammdarstellung. ....	127
Abbildung 3: Typologie Schulbücher II. Klassifikation – tabellarische Darstellung. ....	129
Abbildung 4: Typologie Schulbücher II. Klassifikation – Diagrammdarstellung. ....	130
Abbildung 5: Tabelle Erscheinungsorte mit entsprechender Anzahl Schulbücher. ....	138
Abbildung 6: Erscheinungsorte Schulbücher (Google Ireland Limited 2021a).....	138
Abbildung 7: Ursprünglicher Präsenzbestand – Provenienz zweiten Grades. ....	143
Abbildung 8: Fundort Korpusgenerierung – Provenienz ersten Grades. ....	144
Abbildung 9: Publikationsjahre nach Häufigkeit. ....	145
Abbildung 10: Publikationsjahre vor und nach 1850. ....	146
Abbildung 11: Auflagen nach Häufigkeit.....	147
Abbildung 12a: Verlage nach Anzahl berücksichtigter Titel.....	150
Abbildung 12b: Verlage nach Anzahl berücksichtigter Titel. ....	151
Abbildung 13: Die erfolgreichsten Verlage an höheren Schulen in Preußen (1890) nach Volker Titel (2002: 77).....	152
Abbildung 14a: Autor*innen nach Anzahl berücksichtigter Titel.....	154
Abbildung 14b: Autor*innen nach Anzahl berücksichtigter Titel.....	155
Abbildung 15: Makroanalytische Code-Hierarchie. ....	160
Abbildung 16: Mikroanalytische Code-Hierarchie. ....	160
Abbildungen 17a (links) und 17b (rechts): Anzahl Angaben zur Zielgruppe. ....	163
Abbildungen 18a (links) und 18b (rechts): Anzahl Hinweise zur Intention der Veröffentlichung.....	165
Abbildung 19: Anzahl Verweise auf weitere Publikationen. ....	167
Abbildungen 20a (links) und 20b (rechts): Prozentualer Anteil der Postulate eigener Kritikfähigkeit am Gesamttext der jeweiligen Vorworte. ....	168
Abbildung 21a: Anzahl Nennung von Namen als personalisierte Methodenreferenz.....	171
Abbildung 21b: Anzahl Nennung von Namen als personalisierte Methodenreferenz. ....	172
Abbildung 22: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme gesamt – tabellarische Darstellung. ....	174
Abbildung 23: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme gesamt – grafische Darstellung. ....	174
Abbildung 24a: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme – Darstellung nach Häufigkeit im Vorwort. ....	175
Abbildung 24b: Anzahl methodenbegriffliche Synonyme – Darstellung nach Häufigkeit im Vorwort. ....	176
Abbildung 25: Prozentualer Anteil methodenbegrifflicher Synonyme nach Gesamtbefund.....	177
Abbildung 26: Frequenz Code-Segmente mit Anzahl Vorworte. ....	178
Abbildung 27a: Anzahl methodischer Topoi nach Vorworten. ....	180
Abbildung 27b: Anzahl methodischer Topoi nach Vorworten. ....	181
Abbildung 28: Positive Methodenkritik – Code-Hierarchie. ....	183
Abbildung 29: Positive selbstbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.....	184
Abbildung 30: Bezeichnung konkrete Methode und mit Anzahl Code-Segmente.....	185

Abbildung 31: Positive fremdbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.....	187
Abbildungen 32a (links) und 32b (rechts): Personalisierte Äußerungen positiver fremdbezogener Kritik – Anzahl konkret genannter Namen.....	188
Abbildung 33: Negative Methodenkritik – Code-Hierarchie.....	190
Abbildung 34: Negative selbstbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.....	191
Abbildung 35: Negative fremdbezogene Methodenkritik – Code-Hierarchie.....	193
Abbildung 36: Personalisierte Äußerungen negativer fremdbezogener Kritik.....	194
Abbildungen 37a (links) und 37b (rechts): Nicht personalisierte Äußerungen negativer fremdbezogener Kritik.....	196
Abbildung 38: Bezeichnungen konkreter Methoden mit Anzahl Code-Segmente.....	196
Abbildung 39: Sachlogisches Argumentationsmuster ‚Referenzen auf Literatur‘.....	200
Abbildung 40: Überblicksdarstellung zum Vorkommen der Subcodes von ‚affektischer Argumentationsweise‘.....	201
Abbildungen 41a (links) und 41b (rechts): Affektisches Argumentationsmuster ‚persönliche Erfahrungen‘.....	202
Abbildungen 42a (links) und 42b (rechts): Affektisches Argumentationsmuster ‚Postulate von Bescheidenheit‘.....	203
Abbildungen 43a (links) und 43b (rechts): Affektisches Stilmittel ‚Metaphorik‘.....	205
Abbildung 44: Affektisches Stilmittel ‚rhetorische Frage‘.....	206
Abbildung 45: Affektisches Stilmittel ‚Ironie und Sarkasmus‘.....	207
Abbildung 46: Affektisches Stilmittel ‚Polemik und Vehemenz‘.....	208
Abbildung 47: Darstellung des fluiden methodendiskursiven Spektrums.....	231
Abbildung 48: Beschreibungsmerkmale von methodischen Tendenzen im fluiden methodendiskursiven Spektrum.....	234
Abbildung 49: Synthetische Methoden.....	235
Abbildung 50: Synthetisch-analytische Methoden.....	235
Abbildung 51: Analytische Methoden.....	235
Abbildung 52: Anschauungsmethoden.....	235
Abbildung 53: Codepfade ‚konkrete Methoden‘ inklusive zugehöriger Vorworte und Methodenbezeichnungen.....	248
Abbildung 54: Distinktive Methodenbezeichnungen ‚konkrete Methoden‘ in reduzierter Form.....	249
Abbildung 55: Distinktive Methodenbezeichnungen nach Zugehörigkeit zu thematischen Schlagworten und namensgebenden Autoren.....	249
Abbildung 56: Code-Relationen ‚alte Methode‘.....	251
Abbildung 57: Code-Relationen ‚Aufsatzmethode‘.....	251
Abbildung 58: Code-Relationen ‚calculierende Methode‘.....	252
Abbildung 59: Code-Relationen ‚künstliche Methode‘.....	252
Abbildung 60: Code-Relationen ‚la méthode pratique‘.....	253
Abbildung 61: Code-Relationen ‚lateinische Grammatikalmethode‘.....	253
Abbildung 62: Code-Relationen ‚Lautirmethode‘.....	253
Abbildung 63: Code-Relationen ‚natürliche Methode‘.....	254
Abbildung 64: Code-Relationen ‚neue Methode‘.....	254

Abbildung 65: Code-Relationen ‚Papageimethode‘ .....	255
Abbildung 66: Code-Relationen ‚Schreiblesemethode‘ .....	255
Abbildung 67: Code-Relationen ‚synthetische Methode‘ .....	255
Abbildung 68: Code-Relationen ‚Ahn‘ .....	256
Abbildung 69: Code-Relationen ‚Jacotot‘ .....	256
Abbildung 70: Code-Relationen ‚Ollendorff‘ .....	257
Abbildung 71: Code-Relationen ‚Seidenstücker-Schiffli‘ .....	257
Abbildung 72: Code-Relationen ‚Seidenstücker‘ .....	258
Abbildung 73: Code-Relationen ‚Toussaint-Langenscheidt‘ .....	258
Abbildung 74: Darstellung konzentrischer Diskursbereiche .....	269
Abbildung 75: Darstellung positiver Methodenkritik – synthetische Methoden .....	283
Abbildung 76: Darstellung negativer Methodenkritik – synthetische Methoden .....	283
Abbildung 77: Darstellung positiver Methodenkritik – synthetisch-analytische Methoden .....	292
Abbildung 78: Darstellung negativer Methodenkritik – synthetisch-analytische Methoden .....	292
Abbildung 79: Darstellung positiver Methodenkritik – analytische Methoden .....	297
Abbildung 80: Darstellung negativer Methodenkritik – analytische Methoden .....	297
Abbildung 81: Darstellung positiver Methodenkritik – Anschauungsmethoden .....	302
Abbildung 82: Darstellung negativer Methodenkritik – Anschauungsmethoden .....	302

## 12 Codeverzeichnis MAXQDA

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	3557
Makrostrukturelle Codes	0
Makrostrukturelle Codes\Angaben zu Zielgruppen	115
Makrostrukturelle Codes\Hinweise zur Intention der Veröffentlichung	114
Makrostrukturelle Codes\Erläuterungen zu Aufbau und Inhalt	211
Makrostrukturelle Codes\Verweise auf weitere Publikationen	31
Makrostrukturelle Codes\Postulate eigener Kritikfähigkeit	76
Mikrostrukturelle Codes	0
Mikrostrukturelle Codes\spezifische Methodenreferenzen	0
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\konzeptionalisierte Methodenreferenzen	287
Mikrostrukturelle Codes\spezifische Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen	0
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Adolphe	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Ahn	14
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Alaffre & Claufolles	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Becker	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Benecke	4
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Bescher	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Bescherelle	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Boniface	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Bonneau	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Borel	11
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Bröder	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Brunnemann	2

Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Burguy	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Chapsal	Codes\spezifische	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Collmann	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Colom	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Coursier	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Curtius	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Darbois	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Daulnoy	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\de la Veaux	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\de Prunay	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Debonale	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Diez	Codes\spezifische	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Domergue	Codes\spezifische	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Dumarsais	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Duruy	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Edgeworth	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Eisenmann	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Engelmann	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Françeson	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Fränkell	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Fricke	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Gands	Codes\spezifische	1



Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Georg	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Georg	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Gies	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Gies	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Girault-Duvivier	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Girault-Duvivier	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Hecker	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Hecker	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Hering	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Hering	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Hirzel	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Hirzel	8
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Hölder	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Hölder	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Jacobi	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Jacobi	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Jacotot	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Jacotot	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Knebel & Probst	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Knebel & Probst	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Körting	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Körting	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Kuhff	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Kuhff	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Kurz	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Kurz	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Le Harivel	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Le Harivel	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Le Tellier	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Le Tellier	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Leclair	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Leclair	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Leloup	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Leloup	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lemare	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Lemare	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lesaint	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Lesaint	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lévizac	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Lévizac	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lhomond	Codes\spezifische Methodenreferenzen\Lhomond	1

Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lichtenberg	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Litré	Codes\spezifische	5
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Louvier	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Lücking	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Madame Genlis	Codes\spezifische Methodenreferenzen\	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Maillet	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Martin	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Mätzner	Codes\spezifische	6
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Mauron	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Mayeux	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Meidinger	Codes\spezifische	5
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Minner	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Mozin	Codes\spezifische	5
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Noël & Chapsal	Codes\spezifische Methodenreferenzen\	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Ollendorff	Codes\spezifische	12
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Panckucke	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Ploetz/Plötz	Codes\spezifische	8
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Riedel	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Rissl	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Roullé	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Sachs	Codes\spezifische	3

Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Saure	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Scheler	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Schiebe	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Schmitz	Codes\spezifische	5
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Seeger	Codes\spezifische	3
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Seidenstücker	Codes\spezifische	13
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Simon	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Sommer	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Sonnenschein	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Spilleke	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Steinbart	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Taillez	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Thibaut	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Toussaint/Langenscheidt	Codes\spezifische	1
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\von Orell	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Wailly	Codes\spezifische	4
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Wersaint	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Methodenreferenzen\personalisierte Methodenreferenzen\Zandt	Codes\spezifische	2
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme		0
Mikrostrukturelle Synonyme\Methode/méthode/Methodik	Codes\methodenbegriffliche	96
Mikrostrukturelle Synonyme\Grundsatz/Grundsätze	Codes\methodenbegriffliche	44
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Weg		28

Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Einrichtung	21
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Lehrgang	21
Mikrostrukturelle Synonyme\Princip(ien)/Prinzip(ien) Codes\methodenbegriffliche	20
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Gang	17
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Plan	15
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Verfahren	12
Mikrostrukturelle Synonyme\Eintheilungsprinzip Codes\methodenbegriffliche	7
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Art und Weise	6
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Lehrtart	6
Mikrostrukturelle Synonyme\Lehrmethode/Lehr-Methode Codes\methodenbegriffliche	5
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Lehrverfahren	1
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Unterrichtsweise	1
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\Lehrprinzip	1
Mikrostrukturelle Codes\methodenbegriffliche Synonyme\l'ordre methodique	1
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi	0
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Grammatik	315
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Mündlichkeit	237
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Übersetzung	82
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Formenlehre/Syntax	68
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Stufenfolge	37
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Anschauung	23
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Selbstthätigkeit	12
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\faßlich	11
Mikrostrukturelle Codes\methodische Topoi\Natur	8
Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik	0
Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik	0
Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen	0
Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\diffuse Methoden	231
Mikrostrukturelle Codes\positive Methodenkritik\positive selbstbezogene Methodenkritik\intrinsisch motivierte Äußerungen\konkrete Methoden	0

Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der natürliche Gang			
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der natürliche Weg	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	3
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der synthetische Weg	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der Weg der Natur	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die alte Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die ältere Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Aufsatzmethode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die calculierende Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	3
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die kalkulierende Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	3
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die künstliche Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Lautirmethode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	2
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Methode Seidentstückers	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methoden\die Methode	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Methode Toussaint-Langenscheidt	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methoden\die Methode	5
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche Lehrart	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methoden\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methoden\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1

Äußerungen\konkrete Methoden\die natürliche praktische Aufsatzmethode				
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die neuere Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Ollendorff'sche	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die s.g. neue Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Schreiblesemethode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker-Schiffliin'sche Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker'sche Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		4
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte Ahn'sche Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\la méthode pratique	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		3
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\Ollendorff's New Method	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode	Codes\positive Methodenkritik\positive Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		5
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		45
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die calculierende Methode	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte		2

Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\positive motivierte	1
Mikrostrukturelle Methodenkritik	Codes\positive Methodenkritik\positive	fremdbezogene	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Methodenkritik	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Äußerungen	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden	29
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden\die Methode Langenscheidt	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden\die Ollendorff'sche Methode	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden\die Seidenstücker'sche Methode	2
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden\Ollendorff's Methode	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\personalisierte	Methoden\Ollendorff's New Method...	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Methodenkritik	Codes\positive Methodenkritik\nicht personalisierte	Äußerungen	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\positive Methodenkritik\nicht personalisierte	Methoden	16
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\positive Methodenkritik\nicht personalisierte	Methoden	0
Mikrostrukturelle Methodenkritik	Codes\negative Methodenkritik		0
Mikrostrukturelle Methodenkritik	Codes\negative Methodenkritik\negative	selbstbezogene	0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Methodenkritik	Codes\negative Methodenkritik\intrinsisch	motivierte Äußerungen	0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\negative Methodenkritik\intrinsisch	motivierte	8

Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\negative Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die calculierende Methode	Codes\negative Methodenkritik\intrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	1
Mikrostrukturelle selbstbezogene Methodenkritik\extrinsisch motivierte Äußerungen	Codes\negative Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\negative Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	11
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\negative Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	0
Mikrostrukturelle selbstbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\Seidenstücker's Methode	Codes\negative Methodenkritik\extrinsisch	Methodenkritik\negative motivierte	1
Mikrostrukturelle Methodenkritik	Codes\negative Methodenkritik\negative fremdbezogene		0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Methodenkritik\personalisierte Äußerungen	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	10
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Ahn'schen Lehrbücher	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Ahn'sche Methode	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der Ahn'scher Lehrgang	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	2
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Seidenstücker-Schiffli'n'sche Methode	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Jacotot'sche	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte Ollendorff'sche Methode	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1



Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Methode Langenscheidt	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte Ahn'sche Methode	Codes\negative Methodenkritik\personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Methodenkritik\nicht personalisierte Äußerungen	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\diffuse Methoden	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	129
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	0
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\der synthetische Weg	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die Papageimethode	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	5
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die lateinische Grammatikalmethode	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle fremdbezogene Äußerungen\konkrete Methoden\die sogenannte natürliche Methode	Codes\negative Methodenkritik\nicht personalisierte	Methodenkritik\negative	1
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik			0
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\sachlogische Argumentationsmuster			44
Mikrostrukturelle Stilistik\sachlogische Mitglieder des Diskurskollektivs	Codes\Argumentationsweise und Argumentationsmuster\Referenzen auf		219
Mikrostrukturelle Stilistik\sachlogische Verkaufspreis	Codes\Argumentationsweise und Argumentationsmuster\Referenzen auf		18
Mikrostrukturelle Stilistik\sachlogische geschichtliche Umstände	Codes\Argumentationsweise und Argumentationsmuster\Referenzen auf		6
Mikrostrukturelle Stilistik\sachlogische Argumentationsmuster\Referenzen auf Literatur			74
Mikrostrukturelle Stilistik\sachlogische Institution	Codes\Argumentationsweise und Argumentationsmuster\Referenzen auf		48
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster			49

Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\persönliche Erfahrungen	81
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\Postulate von Bescheidenheit	79
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\Metaphorik	84
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\Hyperbolik	6
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\rhetorische Fragen	99
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\Ironie und Sarkasmus	18
Mikrostrukturelle Codes\Argumentationsweise und Stilistik\affektische Argumentationsmuster\Polemik und Vehemenz	38