

PFLB

PraxisForschungLehrer*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und
Professionsentwicklung*

**Standards – Margins – New Horizons.
Canons for 21st-century Teaching**

**Hrsg. von Jochen Sauer,
Peter Schildhauer & Anne Schröder**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 5 | 2023, Heft 3

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 5 | Heft 3 | 2023

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Editorial

- Jochen Sauer, Peter Schildhauer & Anne Schröder*
Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung 1

Sektion I „Critical Literacy“

- Lotta König*
Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen.
Einführung in eine überfällige Sektion 13

- Natalie Güllü & David Gerlach*
White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik
(trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann 23

- Jochen Sauer*
Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente
und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion 40

- Peter Schildhauer*
A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence.
Some Preliminary Considerations for English Language Teaching 58

- Niels Herzig*
Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy*
im Lateinunterricht? 77

Sektion II „Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“

- Laurenz Volkmann*
You ain't seen nothing yet – stehen literarische Kanonkonzepte
und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen
im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? 94

- Peter Kuhlmann*
Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht:
Bestandsaufnahme und Perspektiven 107

- Gigi Adair*
Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für
das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland 120

- Thomas Doepner*
Apuleius, Metamorphosen – eine Eselei in der Schule?
Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht 134

<i>Michael Lobe</i> Ein ungehobener Schatz. Eutrop als idealer Erstling für die gymnasiale Anfangslektüre	153
<i>Wolfgang Polleichtner</i> Building a Contemporary List of Texts for Teaching Greek on the Secondary Level	161
Sektion III „Sprache und Sprachvariation“	
<i>Carolin Zehne</i> What Is English in the Light of Its Global Use? Exploring Students’ Concepts of English	174
<i>Dorit Funke & Mona Henke-Bockschatz</i> Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen	193
<i>Daniela Rolletschke, Peter Schildhauer & Anne Schröder</i> Authentic Englishes.nrw. Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English	206
<i>Susan Coetzee-Van Rooy</i> From Language Portraits to Language-In-Education Policies in Higher Education for the 21st Century	216
Sektion IV „Digitalität“	
<i>Bianca Roters</i> Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive	235
<i>Peter Schildhauer, David Gerlach & Kristin Weiser-Zurmühlen</i> Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed	242
<i>Janina Reinhardt</i> Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness	258
<i>Patricia Skorge</i> “So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”. Collaborative Creative Writing as a Motor for <i>Languaging</i> in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts	282

Standards – Margins – New Horizons II

Einleitung

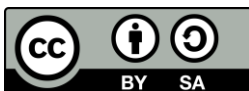
Jochen Sauer^{1,*}, Peter Schildhauer¹ & Anne Schröder¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Literaturwissenschaft, Romanistik und Latein,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Einleitung führt in das Themenheft „Standards – Margins – New Horizons II“ ein, in dem die Beiträge der gleichnamigen Konferenz dokumentiert sind, die im Frühjahr 2022 an der Universität Bielefeld stattfand. Diese stellen die Fortsetzung der ersten New Horizons-Konferenz vom Frühjahr 2019 dar, die 2020 als Themenheft der Zeitschrift *PFLB* (4. Jg., H. 2) dokumentiert wurde. Die Beiträge der „New Horizons II“ diskutieren die Frage, welche sprachlichen, literarischen und kulturellen Kanones für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts in den neuen und alten Sprachen maßgeblich sein sollten. Sie widmen sich dabei auch der Problemstellung, welche impliziten und expliziten Kanones derzeitig ausgemacht werden können, welche Akteur*innen diese propagieren und welche Machtstrukturen daraus ersichtlich werden. Die Beiträge überlegen weiterhin, welche Kriterien und Leitlinien für die *Canons for 21st-century Teaching* genutzt werden können sowie welche konkreten Texte dabei in den Blick geraten. Übergreifend fragen die Beiträge außerdem, was fremdsprachliche Bildung im 21. Jahrhundert bedeutet und welche professionstheoretischen Implikationen sich daraus ergeben. Die neunzehn Beiträge sind in vier Sektionen gegliedert: *Critical Literacy*, *Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*, *Sprache und Sprachvariation* sowie *Digitalität*.

Schlagwörter: Fremdsprachendidaktik; Englisch; Latein; Romanistik; Griechisch; Lehrerbildung; Critical Literacy; Literaturdidaktik; Kanon; sprachliche Vielfalt; Mehrsprachigkeit; Kompetenz; Digitalisierung



„Wozu wissen? Lieber googeln!“ (Ribi, 2016) ist der Titel eines polemischen Kommentars, der sich kritisch mit der Vorstellung auseinandersetzt, dass in einer Wissensgesellschaft (Böhme & Stehr, 1986) das Wissen für den*die Einzelne*n obsolet werde, weil es lediglich auf Fertigkeiten der Recherche und Auswertung ankomme. Für das vorliegende Themenheft, das aus der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II. Canons for 21st-century Teaching* im März 2022 an der Universität Bielefeld hervorgegangen ist, ist dies ein interessanter Ausgangspunkt. Denn die Frage nach Kanones in bestimmten Fächern ist auch immer eine Frage danach, ob und welches Wissen Lernende durch das Studium dieser Fächer erwerben sollen.

Das Beispiel von Ribi (2016) illustriert außerdem einerseits, dass diese Überlegungen – zumal im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert – nicht unabhängig von einer tiefgreifenden Mediatisierung als einem Prozess gesehen werden können, „bei dem zunehmend alle Elemente unserer sozialen Welt eng mit digitalen Medien und den ihnen zugrundeliegenden Infrastrukturen verbunden sind“ (Hepp, 2021, S. 22–23). Dies hat nicht nur auf den Zugang zu Wissen Einfluss, sondern auch auf die Weise, wie Wissen konstruiert, verbreitet und kanonisiert wird. Zugleich zeichnen sich im Eingangsbeispiel Reflexe der Bildungsdiskurse ca. der ersten beiden Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts ab: Bereits Mitte der 1990er-Jahre hatte die *Study of Reading Literacy* (Elley, 1994) der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) Zweifel daran geweckt, dass die Vorgabe konkreter Themen und Inhalte, z.B. in Lehrplänen, dazu führe, dass Lerner*innen bestimmte Grundfertigkeiten meisterten (Elsner, 2018). Die Ergebnisse der IEA-Studie, nach denen deutsche Schüler*innen lediglich (unter)durchschnittliche Resultate im Leseverstehen erzielten, wurden von weiteren groß angelegten Studien bestätigt und erweitert. So war ein zentrales Ergebnis der erstmals im Jahr 2000 durchgeführten Studie des *Programme for International Student Assessment* (PISA) der OECD: „German students were especially lacking problem-solving competences, transfer skills and application knowledge“ (Elsner, 2018, S. 21). In der Folge wandte sich die deutsche Bildungspolitik von der Inputorientierung ab und der Output- bzw. Kompetenzorientierung zu – bspw. dokumentiert in den Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) von 2003.

Anders als in populären Diskursen (s.o.) häufig angenommen, bedeutet eine (größere) Kompetenzorientierung nicht, dass Wissen unbedeutend wird. Mit Weinert (2014) werden Kompetenzen häufig als ein Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden (siehe Abb. 1).

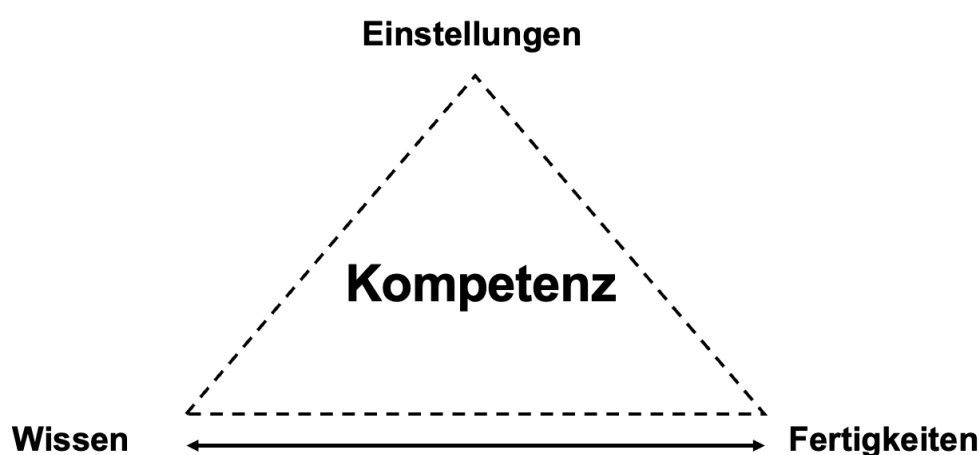


Abbildung 1: Kompetenz als Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen (adaptiert nach Weinert, 2014, S. 27–28) und Fokussierung von Bildungsdiskursen auf ein Kontinuum von Wissen und Fertigkeiten

Bildungsdiskurse setzen dabei wechselweise stärkere Akzente bei den Komponenten deklaratives Wissen/Gegenstände oder Fertigkeiten/Skills. Auf diesem Kontinuum dominierte in letzter Zeit vor allem der Pol „Fertigkeiten“ und zwar in verschiedenen Diskurszirkeln. Wir illustrieren das im Folgenden kurz an drei Beispielen.

Ein naheliegendes Beispiel sind die aktuellen Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Abbildung 2 stellt einen Auszug aus dem aktuellen Kernlehrplan (KLP) des Faches Englisch – hier exemplarisch für die neueren Sprachen – einem Auszug aus dem KLP des Faches Latein als Beispiel für die Altphilologien gegenüber.

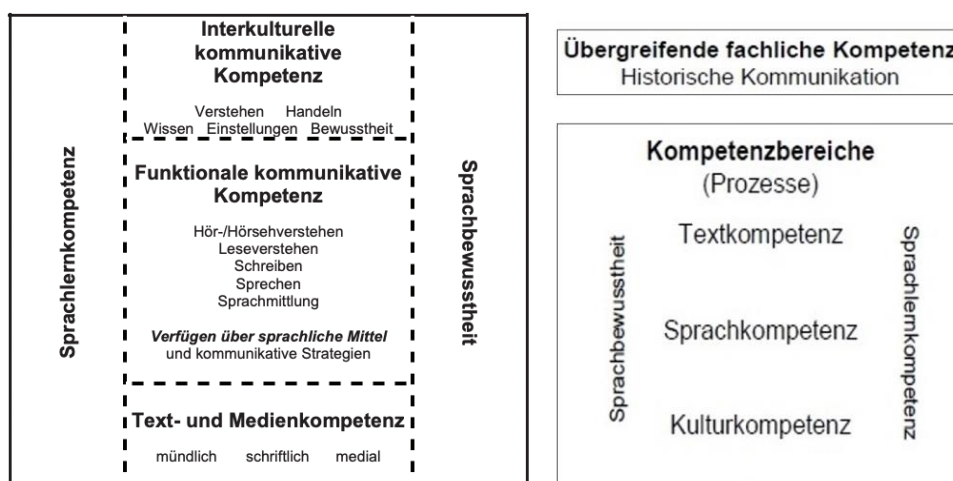


Abbildung 2: Kompetenzbereiche für die Fächer Englisch (links) und Latein (rechts) in den Kernlehrplänen (Gymnasium) des Landes NRW (MSB, 2019, S. 14, und MSB, 2013, S. 17)

Beide Auszüge verdeutlichen die Orientierung an Kernkompetenzen als Dreh- und Angelpunkt des jeweiligen Curriculums. In zweiter Ordnung werden diese globalen Kompetenzen dann jeweils an Themen- bzw. Inhaltsfelder geknüpft, und auch die Vorgaben für das Zentralabitur sorgen für inhaltliche Konkretisierungen.

Zugleich illustriert Abbildung 2 auch den mittlerweile bewährten Ansatz der New Horizons-Tagungen (siehe Schildhauer, Sauer & Schröder, 2020), Vertreter*innen von Neu- und Altphilologien zu einem interdisziplinären Dialog zusammenzubringen. Abbildung 2 zeigt, dass zwischen diesen Fachkulturen auf curricularer Ebene einige Berührungspunkte bestehen, an denen dieser Dialog ansetzen kann: Zahlreiche Kompetenzen finden sich gespiegelt, z.B. Kultur- bzw. Interkulturelle Kompetenz, Textkompetenz, Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Der funktionalen kommunikativen Kompetenz der neuen Sprachen steht die Dimension der historischen Kommunikation im Fach Latein gegenüber.

Ein weiteres Beispiel betrifft mit *literacy* ein Konzept, das insbesondere in den Didaktiken der modernen Fremdsprachen auf fruchtbaren Boden gefallen ist und sich auch für die alten Sprachen nutzbar machen lässt. In der Regel denotiert der Begriff bestimmte Fertigkeiten, wobei der Fokus der aktuellen *literacy*-Diskurse insbesondere auf den Anforderungen liegt, die sich für Lernende aus der tiefgreifenden Mediatisierung (s.o.) ergeben. Zum Beispiel forderte die New London Group in ihrem Manifest zum *literacy*-Begriff Mitte der 1990er-Jahre u.a.: „[L]iteracy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.“ (The New London Group, 1996, S. 61) Dieser *multiliteracies*-Vorschlag wirkte als Katalysator, sodass in den Folgejahren zahlreiche *Literacies* postuliert wurden. Diese reichen von expliziten Unterkategorien einer *multiliteracy* (*visual, film, audio* und bspw. auch *video game literacy*) zu eher weiter gefassten Konzepten wie *media literacy, digital literacy* und *critical literacy*. Letztere wurde insbesondere durch den Sammelband David

Gerlachs (2020) für die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum hervorgehoben. Mittlerweile zeigen sich auch verschiedene Verschränkungen der Kategorien, bspw. *critical digital literacy* (bspw. Louloudi et al., 2021) oder auch *critical game literacy* (Jones, 2022). Während in all diesen Konzepten mehr oder weniger implizit auch Wissensbestände mitgedacht werden, liegt der Fokus deutlich auf Fertigkeiten, die auf nahezu beliebige Gegenstände angewandt werden können.

Noch deutlicher wird die Fokussierung auf Fertigkeiten im Diskurs rund um die „4K“ als Skills für das 21. Jahrhundert. Die im Deutschen gebräuchlichen Kurzformen sind Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation. Mittlerweile sind die „4K“ im Diskurs so etabliert, dass sie als Chiffre auch Eingang in bildungspolitische Dokumente gefunden haben. Das illustriert bspw. ein Auszug aus dem Impulspapier *Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt* des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (2022), wo die „Förderung von 4K als Zukunftskompetenzen“ gefordert wird. Dabei entsteht der Eindruck einer starken Fokussierung auf Fertigkeiten – im betreffenden Impulspapier noch unterstrichen durch den Punkt „Umfassende Kompetenzorientierung“ –, bei der ein Nachdenken über Wissensbestände und somit Gegenstände erst einmal in den Hintergrund rückt.

Dabei entstammen die „4K“ dem umfassenderen Framework für 21st Century Learning, das erstmals 2002 von der Initiative „Partnership for 21st Century Skills“ vorgeschlagen und anschließend weiter ausgearbeitet wurde (Fadel et al., 2015). In diesem Konzept werden die „4K“ mit weiteren Dimensionen verwoben, und zwar neben Charakterbildung und Meta-Lernen explizit auch mit einer Wissensdimension. Allerdings möchten sich die Autor*innen der „Vier Dimensionen“ nicht festlegen, worin dieses Wissen bestehen soll, das im 21. Jahrhundert für Lernende relevant ist: „Knowledge is absolutely essential, but we must rethink what is relevant in each subject area and adapt the curriculum to reflect priorities of learning in both traditional and modern disciplines.“ (Fadel et al., 2015, S. 41) Vielmehr fordern sie uns auf, „to make difficult choices about what is most relevant for the twenty-first century, and what is not“ (Fadel et al., 2015, S. 50) – und formulieren damit die Kernfrage nach den Kanones des 21. Jahrhunderts, die auf der zweiten New Horizons-Tagung diskutiert wurde und Gegenstand der Beiträge dieses Themenhefts ist.

Als Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage scheint in den neusprachlichen Philologien im Zuge der Entwicklungen in den Cultural Studies, in postkolonialer Literaturwissenschaft und in der Forschung zu regionalen, medialen und sozialen Varietäten der Zielsprachen Konsens zu sein, dass wir es mit einem „enormously varied field of possibly-relevant texts“ (Cope & Kalantzis, 2009, S. 174) zu tun haben. Diese Impulse sind auf vielfältige Weise in den fachdidaktischen Diskurs eingegangen.

In der klassischen Philologie richtete sich seit den 1970er-Jahren das Interesse zunehmend auf Texte der spät- und nachantiken Latinität (zum schulischen Kanon Fuhrmann, 1995); der Begriff des „Klassischen“ wurde dekonstruiert (Hölscher, 1989). Dass mit der Berücksichtigung spätantiker, mittel- und neulateinischer Texte – insbesondere im Sinne einer Europabildung – auch historische und regionale Varietäten des Lateinischen Einzug in den Unterricht fanden, ging mit dieser Entwicklung einher. In der Zwischenzeit ist die Kanondiskussion so gut wie verstummt. Ausnahmen sind Lobe (2015), der für eine Öffnung des Kanons bis in die Neuzeit hinein plädiert, und Doepner (2018), der insbesondere aus literaturästhetischen Gründen zahlreiche Texte des bisherigen Kanons beibehalten möchte: Kulturelle und geschichtliche Bildung stehen literaturästhetischer Bildung und „existenziellem Transfer“ gegenüber. Mit diesem Fokus auf Ziele, die über eine Vielzahl von potenziell geeigneten Texten eingelöst werden können, steht die Altphilologie an einer ähnlichen Stelle wie die Neuphilologien. Folgerichtig kommt der KLP NRW Sek I ohne die Nennung von Autoren bzw. Texten aus.

Eingedenk dieser Entwicklungen in den Alt- und Neuphilologien stellte sich für die Teilnehmenden der New Horizons II-Tagung somit umso nachdrücklicher die Frage danach, ob, auf welche Weise und ggf. mit welchen spezifischen Inhalten dennoch ein Kanon in den jeweiligen Philologien und den zugehörigen Fachdidaktiken definiert werden kann. Dies wurde nicht nur als eine Frage der Selbstversicherung der einzelnen Disziplinen verhandelt, sondern auch mit Blick auf eine (Wieder-)Herstellung von Kohärenz zwischen universitärer Lehrer*innenbildung und schulischem Unterricht (Volkman, 2012).

Aus dieser zentralen Frage folgten einige weitere, die auf der Tagung verhandelt wurden und die sich in vielfältiger Weise in den Beiträgen widerspiegeln:

Kritische Bestandsaufnahme:

- Welche sprachlichen, literarischen und kulturellen Kanones bestehen gegenwärtig – implizit wie explizit?
- Wie werden diese Kanones verankert und kommuniziert, welche Akteur*innen sind dabei zentral?
- Welche etablierten (Macht-)Strukturen liegen ihnen zugrunde (bspw. hinsichtlich Kategorien wie Ethnizität, Gender, Nationalität etc.)?

Konzepte und Implikationen:

- Was bedeutet fremdsprachliche Bildung im 21. Jahrhundert?
- Welche didaktischen Kriterien und Leitlinien können zur Bestimmung der Kanones des 21. Jahrhunderts beitragen?
- Welche konkreten Texte (im weitesten Sinne) geraten damit in den Blick?
- Welche Herausforderungen und Potenziale ergeben sich insbesondere bei Auswahl und Nutzung sog. *born-digital texts* (Kersten & Ludwig, im Druck)?

Das Ergebnis des intensiven Austauschs zu diesen und weiteren Fragen sind die Beiträge in diesem Themenheft, die sich in vier jeweils interdisziplinär besetzte Sektionen gliedern.

Critical Literacy

Die Beiträge dieser Sektion werfen einen kritischen Blick auf Kanones und Materialien des Fremdsprachenunterrichts, indem sie untersuchen, wie bestimmte Denkmuster, Haltungen und Werte durch die jeweiligen Kanones nahegelegt bzw. perpetuiert werden. In diesem Sinne lassen sich die Beiträge dieser Sektion dem Konzept der *critical literacy* zuordnen. *Lotta König* führt in einem engagierten Plädoyer für die Relevanz dieser literalen Kompetenz in deren Kernmerkmale, Anwendungsformen und in die zentrale Forschungsliteratur ein (S. 13–22 in diesem Heft). *Natalie Güllü* und *David Gerlach* nehmen in dem folgenden Beitrag (S. 23–39 in diesem Heft) eine rassismuskritische Perspektive ein und identifizieren u.a. zahlreiche Beispiele für einen *white gaze* in Englischlehrwerken und Interaktionen des Englischunterrichts. Sie argumentieren, dass eine Öffnung des klassischen Kanons u.a. durch Aufnahme von Texten schwarzer Autor*innen und Autor*innen of Color zwar ein wichtiger Schritt, eine rassismuskritische Bildung der Lehrkräfte jedoch ebenso wichtig sei, um zielführende Unterrichtsdiskurse zu ermöglichen. *Jochen Sauer* wendet sich dem „unsichtbaren“ Kanon von etablierten Vergleichs- und Rezeptionsdokumenten des Literaturunterrichts zu (S. 40–57 in diesem Heft) und plädiert am Beispiel von Maccaris Gemälde „Cicero klagt Catilina an“ für dessen kritische Analyse, nicht zuletzt mit dem Ziel, die Ausgangstexte in einem neuen Licht sehen zu können. Zudem argumentiert der Beitrag für eine Ausweitung dieses Kanons auf nicht-europäische Texte, für die beispielhaft das Niobe-Epyllion der Phillis Wheatley und Auszüge aus chinesischen, griechischen und lateinischen Historikern im Vergleich betrachtet werden. *Peter Schildhauer* argumentiert (S. 58–76 in diesem Heft), dass nicht nur Texte und Materialien dem Blick der *critical literacy* unterzogen werden

sollten, sondern der Diskurs im Klassenraum allgemein ein Vehikel darstellt, bestimmte Denkmuster zu transportieren bzw. in Frage zu stellen. Aus einer Social-Justice-Perspektive heraus argumentiert der Beitrag deshalb, dass Lehrkräfte über eine kritische fremdsprachenunterrichtliche Diskurskompetenz verfügen sollten. *Niels Herzig* erhebt das Konzept der *critical literacy* aus der Perspektive der Metakompetenzen von Philosophie- und Lateinunterricht (S. 77–93 in diesem Heft). Er exemplifiziert, wie die Lektüre philosophischer Texte Bildungsprozesse im Kontext von Social-Justice-Problemen anregen kann und es außerdem ermöglicht, dass die subjektiv-bedeutsame Problemorientierung der Lernenden für eine lerner*innenorientierte Lektüreauswahl nutzbar gemacht werden kann.

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Die Beiträge dieser zweiten Sektion arbeiten literaturdidaktische Kriterien im Detail und unter enger Berücksichtigung der vorgeschlagenen Texte aus der konkreten Arbeit an Originaltexten heraus. Dabei werden in einigen Fällen auch konkrete Vorschläge zu Kanonerweiterungen in Bezug auf die im Unterricht verwendeten literarischen Texte unterbreitet. In diesem Zusammenhang macht die beispielhafte Begründung der einzelnen Texte transparent, welche literaturdidaktischen Kriterien bei der Textauswahl von Relevanz sind. *Laurenz Volkmann* liefert mit seinem Beitrag (S. 94–106 in diesem Heft) einen historischen Abriss der Entwicklung der Kanondiskussion im Fach Englisch. Dabei legt er sowohl Gründe als auch Diskussionslinien dar, welche für die Herausbildung des heutigen Kanons maßgebend waren. Die Entwicklungslinien im Fach Latein in Hinblick auf die Debatte, inwiefern nicht-klassische Texte Einzug in den Kanon finden sollten, werden von *Peter Kuhlmann* sorgfältig nachgezeichnet (S. 107–119 in diesem Heft). Dabei berücksichtigt er insbesondere die curricularen Rahmenbedingungen und Begründungsformen und stellt vor diesem Hintergrund die Kanonfrage erneut zur Diskussion. Speziell der Frage nach postkolonialen Kulturen widmet sich der Beitrag von *Gigi Adair* (S. 120–133 in diesem Heft). Im Zentrum stehen bei ihr die Rezeptionsschritte des *Repudiation*, des *Unwriting* sowie des *Going Mainstream*, die im Einzelnen erläutert und exemplifiziert werden. Eine zentrale Rolle spielt für Gigi Adairs Beitrag die nachhaltige Implementation der zu lesenden Texte in den Unterricht. *Thomas Doepner* schlägt die Metamorphosen des Apuleius als geeignete Lektüre vor (S. 134–152 in diesem Heft). Er stellt als Entscheidungsmaßstäbe sowohl den literarisch-künstlerischen Wert des Textes als auch den Lebensweltbezug sowie die Identifikationsangebote als relevante Kriterien heraus. Er zeigt anhand geeigneter Stellen Wege auf, literaturwissenschaftlich anspruchsvolle Fragestellungen adressat*innengerecht zu entfalten und so Literaturpropädeutik und Persönlichkeitsbildung gleichermaßen zu forcieren. *Michael Lobe* verfährt analog und erarbeitet ähnliche Kriterien am Breviarium Eutrops (S. 153–160 in diesem Heft), betont hier aber vor allem die Möglichkeit, über die Texte Zugang zu kulturell-geschichtlichen Fragestellungen zu erhalten und insbesondere Einblick in die Andersheit der Römer zu bekommen. Den Fokus auf das Fach Griechisch und seine Besonderheiten richtet schließlich *Wolfgang Polleichtner*, der in seinem Beitrag (S. 161–173 in diesem Heft) gegenwärtige Debatten zur Legitimation der Alten Sprachen im Allgemeinen, des Griechischen im Besonderen rezipiert und daraus Schlüsse für die Kanondiskussion im Fach Griechisch zieht.

Sprache und Sprachvariation

Die Beiträge dieser Sektion nähern sich Fragen der Kanonbildung aus sprachwissenschaftlicher Sicht, wobei insbesondere Aspekte der Norm- und Standardorientierung in den Blick geraten. Aus ontologischer Sicht dekonstruiert *Carolin Zehne* in ihrem Beitrag (S. 174–192 in diesem Heft) die verschiedenen Denotate, auf welche sich die Bezeichnung *English* beziehen kann. Sie zeigt, dass Curricula und Lehrkräfte aktuell oft einer

monolithischen Auffassung von *English* folgen, und gibt Anregungen, wie ein plurilithischer Zugang aussehen könnte. *Dorit Funke* und *Mona Henke-Bockschatz* argumentieren (S. 193–205 in diesem Heft) auf der Basis einer Korpusanalyse mittellateinischer Texte, dass diese (über den Kanon klassischer Texte hinaus) für den schulischen Unterricht nutzbar sind. Der Beitrag untersucht dazu, inwiefern sich (deutliche) Abweichungen vom klassischen Sprachgebrauch zeigen und inwiefern diese ggf. Schwierigkeiten für Lernende darstellen oder auch als Anlass zur Sprachreflexion genutzt werden können. In ihrem Beitrag zum Projekt *Authentic Englishes.nrw* (S. 206–215 in diesem Heft) reflektieren *Daniela Rolletschke*, *Peter Schildhauer* und *Anne Schröder*, inwiefern standardsprachliche Ideologien sich in Materialauswahl und Aufgabenformulierung spiegeln (können) und auf welche Weise dieses Problem umgangen werden kann. *Susan Coetzee-Van Rooy* präsentiert (S. 216–234 in diesem Heft) eine komplexe Analyse von Sprachportraits, die von Studierenden der North-West University (NWU) in Südafrika angefertigt wurden. Die Inhaltsanalyse ermöglicht es, individuelle Sprachprofile mit den „4K“-Skills in Beziehung zu setzen und daraus sprachbildungspolitische Implikationen zu entwickeln.

Digitalität

In dieser Sektion steht der virtuelle Raum als eine gewaltige Produktionsmaschinerie von Texten im Fokus der Beiträge. Vordergründig egalisierend, dominieren in diesem Raum jedoch ganz bestimmte Gruppen und Texte, so dass sich klare Machthierarchien etablieren. Einen Überblick über Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht sowie die damit verbundenen didaktischen Implikationen gibt der Beitrag von *Bianca Roters* (S. 235–241 in diesem Heft). Der Beitrag von *Peter Schildhauer*, *David Gerlach* und *Kristin Weiser-Zurmühlen* (S. 242–257 in diesem Heft) analysiert dieses Phänomen im Hinblick auf Verschwörungstheorien in Sozialen Medien und die Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang durch die Verwendung von Algorithmen ergeben. Ziel ist es, die Umrisse einer Didaktik digitaler Texte für den Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten und Grundzüge einer kritischen digitalen Diskursfähigkeit zu skizzieren. Die Frage, wie wiederum die Kompetenz der Sprachbewusstheit durch die Digitalisierung überformt wird, ist Gegenstand des Beitrags von *Janina Reinhardt* (S. 258–281 in diesem Heft). Auf der Basis ihrer Beschreibung unterbreitet sie Vorschläge, wie die durch die digitalen Settings geänderte Sprachbewusstheit als Gegenstand im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann – u.a., indem verschiedene *born-digital texts* genutzt werden. *Patricia Skorge* schließlich fokussiert Formen der kreativen digitalen Textproduktion (S. 282–295 in diesem Heft), welche mittels des Programms Plot Generator *born-digital texts* verschiedener Gattungen hervorbringen kann. Es werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten dieser Software insbesondere im Sek I-Bereich diskutiert.

Schlussfolgerungen

Aus den Beiträgen dieses Themenheftes sowie aus den angeregten Diskussionen auf der dieser Publikation vorhergehenden Tagung ergeben sich einige Punkte, die wir als zentral erachten:

- Zahlreiche Beiträge argumentieren für eine Ausweitung literarischer und sprachlicher Kanones über das bisher jeweils als „klassisch“ bzw. „etabliert“ Angesehene hinaus. Die Bandbreite der Vorschläge reicht dabei von konkreten Hinweisen auf bisher weniger beachtete Texte (z.B. Michael Lobes Beitrag zu Eutrop oder Thomas Doepners zu Apuleius), die für kulturell-historische oder literaturdidaktische Bildungsziele von großem Wert sind, über Epochen (siehe die Plädoyers von Peter Kuhlmann sowie Dorit Funke & Mona Henke-Bockschatz für Mittel- und Neulatein) und Regionen (z.B.

Daniela Rolletschke et al. zu *Authentic Englishes*) bis hin zu neuen medialen Varianten, wie sie bspw. Janina Reinhardt im Rahmen ihrer Konzeption einer *digitalised language awareness* anführt. Dabei werden, je nach Fachkultur, verschiedene Maßstäbe und Kriteriensysteme entworfen, so bspw. konkretisiert in Thomas Doepners Beitrag. Die Alten Sprachen neigen zu einer Neu-Kanonisierung von Autor*innen und Texten, die den gegenwärtigen Anforderungen und Herausforderungen besser als die bisherigen gerecht werden. In den Neuen Sprachen dagegen zeichnet sich keine vergleichbare Tendenz zu einer solchen Konkretisierung auf spezielle Autor*innen oder Texte ab.

- Zugleich weisen diverse Beiträge darauf hin, dass eine bloße Ausweitung der Kanones nicht losgelöst von Haltungen und Fertigkeiten der Lehrenden erfolgen kann. So zeigt Gigi Adair in ihrem Beitrag auf, dass es neben der eigentlichen Textauswahl auch eine Rolle spielt, *wie* diese Texte mit welchen Fragestellungen gelesen und verhandelt werden. In eine ähnliche Richtung argumentieren Nathalie Güllü und David Gerlach, wenn sie die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Bildung für Lehrkräfte betonen, die für Unterrichtsdiskurse (auch) zu neu-kanonisierten Werken unerlässlich sei, wenn nicht unreflektiert rassistisches Wissen reproduziert werden solle.
- Eng verknüpft mit dieser Argumentationslinie ist das Konzept der *critical literacy*, das nicht nur einen roten Faden in den Diskussionsrunden auf der New Horizons II-Tagung darstellte, sondern auch Eingang in eine Reihe von Beiträgen gefunden hat. *Critical literacy* meint die Fähigkeit, etablierte Normen, Regeln und Praktiken zu analysieren, zu kritisieren und zu transformieren, wobei insbesondere eine (macht-)kritische Perspektive eingenommen wird (Luke, 2014). Damit ist letztlich eine Fähigkeit bezeichnet, die der Ausweitung von Kanones jeglicher Art zugrunde liegt. Jochen Sauer illustriert ihre Bedeutung außerdem, indem er exemplarisch aufzeigt, wie die Auswahl von Vergleichsdokumenten die Lektüre zentraler Texte beeinflussen kann. Unterrichtspraktisch ist das Konzept bisher eher in didaktischen Arbeiten der neuen Fremdsprachen verankert (vgl. bspw. Gerlach, 2020); Niels Herzig zeigt mit seinem Beitrag jedoch, auf welche Weise es auch für den altsprachlichen (und hier außerdem: Philosophie-)Unterricht produktiv gemacht werden kann.
- Damit stellt Niels Herzigs Artikel außerdem ein Beispiel für die Tendenz auf der New Horizons II-Tagung dar, den Begriff Kanon nicht auf Gegenstände und Wissensbestände zu beschränken, sondern auch über die Kanonisierung von (Meta-)Kompetenzen als Konglomerat von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (siehe Abb. 1 auf S. 2) insgesamt nachzudenken (vgl. bspw. auch den Beitrag von Susan Coetzee-Van Rooy zur Verknüpfung mehrsprachiger Repertoires mit den „4K“-Skills). Besonders ausgeprägt ist dieses Ansinnen in der Sektion Digitalität mit ihren Beiträgen zu Kreativität im digitalen Zeitalter (Pat Skorge), *digitalised language awareness* (Janina Reinhardt) sowie *critical digital literacy* (Schildhauer et al.); implizit ist es jedoch Teil (nahezu) aller Beiträge der vorliegenden Sammelpublikation.

Aus dieser Zusammenschau ergibt sich, dass die zentralen Themen der New Horizons II-Tagung, welche die Kanones in ihren Gegenständen und Kompetenzen umfassten, im Kontext alt- und neusprachlichen Lehrens und Lernens in weiten Teilen ähnlich, wenn auch im Detail in unterschiedlicher fachspezifischer Fokussierung diskutiert wurden. In einigen Beiträgen wird bereits exemplarisch darauf eingegangen, *auf welche Weise* diese Gegenstände verhandelt und wie relevante Kompetenzen gefördert werden könnten – und inwiefern alte und neue Sprachen diesbezüglich voneinander lernen könnten. Als offene Frage daraus, auch mit Blick auf eine Tagung *New Horizons III*, ergibt sich somit die nach den *Methodenkanones* in den Lehr- und Forschungskontexten der alten und neuen Sprachen: Wie kann (und sollte) im 21. Jahrhundert Wissen in den alten und neuen Sprachen generiert und vermittelt, wie können (und sollten) Kompetenzen gefördert werden?

Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Lilian Streblow und Stephan Göpfert (alle Bi^{professional}) für die stets kompetente und herzliche Unterstützung bei der Organisation der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II* und der Publikation dieses Themenhefts. Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Ein besonderer Dank gilt außerdem Olivia Losing, die als wissenschaftliche Hilfskraft maßgeblich zum Gelingen der Tagung und der nun vorliegenden Publikation beigetragen hat. Bei der Endredaktion haben Melina Domberg, Jastine Konermann, Teresa Huster und Jenny Teichreb Unterstützung geleistet. Schließlich danken wir Sylvia Schütze für das professionelle Lektorat.

Jochen Sauer – Peter Schildhauer – Anne Schröder
Bielefeld, im Januar 2023

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Böhme, G. & Stehr, N. (1986). The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. In G. Böhme & N. Stehr (Hrsg.), *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations* (S. 7–29). Reidel. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4724-5_2
- Coetzee-Van Rooy, S. (2023). From Language Portraits to Language-In-Education Policies in Higher Education for the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 216–234. <https://doi.org/10.11576/pflb-6316>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Doepner, T. (2018). Literatur. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 39–50). Cornelsen.
- Doepner, T. (2023). Apuleius, Metamorphosen – eine Eselei in der Schule? Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 134–152. <https://doi.org/10.11576/pflb-6303>
- Elley, W.B. (Hrsg.). (1994). *The IEA Study of Reading Literacy. Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Pergamon.
- Elsner, D. (2018). Institutionalised Foreign Language Learning: Teaching English at Different Levels. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language* (S. 17–37). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_2
- Fadel, C., Byalik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education. The Competences Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.
- Fuhrmann, M. (1995). *Caesar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*. Klöpfer und Meyer.
- Funke, D. & Henke-Bockschatz, M. (2023). Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 193–205. <https://doi.org/10.11576/pflb-6314>
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>

- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Halem.
- Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>
- Hölscher, T. (1989). *Die unheimliche Klassik der Griechen*. C.C. Buchner.
- Jones, R.D. (2022). Critical Game Literacy and EFL Classroom Discourse. *Anglistik*, 33 (1), 43–57. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/7>
- Kersten, S. & Ludwig, C. (Hrsg.). (Im Druck). *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf
- König, L. (2023). Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen. Einführung in eine überfällige Sektion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 13–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-6286>
- Kuhlmann, I. (2023). Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 107–119. <https://doi.org/10.11576/pflb-6284>
- Lobe, M. (2015). Das Handlungsfeld Lektüreunterricht. In S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht* (S. 34–40). C.C. Buchner.
- Lobe, M. (2023). Ein ungehobener Schatz. Eutrop als idealer Erstling für die gymnasiale Anfangslektüre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 153–160. <https://doi.org/10.11576/pflb-6304>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4357>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Pandya & J. Ávila (Hrsg.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (S. 20–31). Routledge.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2013). *Kernlehrplan (KLP) für die Sekundarstufe II, Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Kernlehrplan (KLP) für die Sekundarstufe I, Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2022). *Impulspapier II. Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt*. <https://msb.xn--broschren-v9a.nrw/impulspapier-2-lernen-in-der-digitalen-welt>
- Polleichtner, W. (2023). Building a Contemporary List of Texts for Teaching Greek on the Secondary Level. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 161–173. <https://doi.org/10.11576/pflb-6305>
- Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>
- Ribi, T. (2016). *Wozu wissen? Lieber googeln!* Neue Züricher Zeitung online. <https://www.nzz.ch/meinung/kommentare/wissen-in-der-wissensgesellschaft-wozu-wissen-lieber-googeln-ld.120311>

- Rolletschke, D., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Authentic Englishes.nrw. Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 206–215. <https://doi.org/10.11576/pflb-6315>
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>
- Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schildhauer, P., Sauer, J. & Schröder, A. (Hrsg.). (2020). Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/287>
- Skorge, P. (2023). “So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”. Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Volkman, L. (2012). From University Curriculum to School Curriculum: Observations on a Troubled Relationship. In A. Schröder, U. Busse & R. Schneider (Hrsg.), *Codification, Canons and Curricula. Description and Prescription in Language and Literature* (S. 345–358). Aisthesis.
- Volkman, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktual. Aufl.) (S. 17–31). Beltz.
- Zehne, C. (2023). What Is English in the Light of Its Global Use? Exploring Students' Concepts of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 174–192. <https://doi.org/10.11576/pflb-6306>

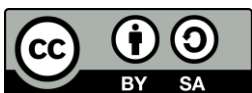
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 1–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6280>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen

Einführung in eine überfällige Sektion

Lotta König^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lotta.koenig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Diese Einleitung zu den Beiträgen in der „Sektion Critical Literacy“ der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching* geht der Frage nach, warum dieser Ansatz erst jetzt in der Fremdsprachendidaktik Fuß zu fassen scheint. Dafür werden mögliche disziplinäre Gründe für Verzögerungen und für eine aktuell verstärkte Berücksichtigung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik skizziert und die Beiträge zu der Sektion (Güllü & Gerlach; Sauer; Schildhauer; Herzig; jeweils in diesem Themenheft) darin kontextualisiert.

Schlagwörter: Critical Literacy; Fremdsprachenunterricht; Literaturdidaktik



1 Einleitung

Endlich! „Critical Literacy“ als einen Schwerpunkt im Programm einer Tagung zu Fragen aktueller (literatur-)didaktischer Kanones zu sehen, war eine Erleichterung. Die Veranstalter*innen der *New Horizons*-Tagung 2022¹ hatten einen kritischen Zugang zu Texten neben Digitalität und Sprachenvielfalt und -varietät als thematisch besonders relevant für *21st-century Teaching* ausgemacht (danke!). Insbesondere die Tatsache, dass vielseitige Beiträge aus aktueller fremdsprachendidaktischer Forschung eine Sektion mit diesem Thema füllen, war Anlass zur Freude.

Doch warum erst jetzt? Warum scheint ein dezidiert kritischer Zugriff auf fremdsprachendidaktische Gegenstände, insbesondere Literatur, erst im 21. Jahrhundert relevant – oder salonfähig? Gesellschaftlich, aber auch in den Fach- und anderen Bezugswissenschaften der Didaktiken sind schließlich eine kritische Auseinandersetzung z.B. mit Rassismus (jetzt auch im Beitrag von Güllü und Gerlach, S. 23–39 in diesem Heft), Armut (siehe Roger Dale Jones' im Erscheinen begriffene fremdsprachendidaktische Arbeiten), Exil (wie bei Herzig, S. 77–93 in diesem Heft) oder postkolonialen Perspektiven (nun bei Sauer, S. 40–57 in diesem Heft) nicht neu. Auch für Gender muss Laurenz Volkmann 2007 noch die Frage stellen „Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart?“ und auf Antworten in Monographie-Länge noch einige Zeit warten (Merse, 2017, und König, 2018).

Um näher zu bestimmen, warum Critical Literacy und andere kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik erst jetzt – jetzt aber! – Fuß fassen, sollen im Rahmen dieses in die Sektion einführenden Kurzbeitrags zunächst einige Tendenzen aufgezeigt werden, die möglicherweise zu dieser „Spätzündung“ beigetragen haben. In einem Tagungsband, in dem es um Fragen der Kanonbildung geht, mag auch erhellend sein, welche Dynamiken dazu beitragen, dass bestimmte Ansätze (zunächst) *nicht* zum Tragen kommen. Die hier beschriebenen Kanonisierungstendenzen beziehen sich also nicht auf Primärtexte, sondern vielmehr auf die wissenschaftlichen Ansätze, die für die Literaturdidaktik normgebend waren und sind. Auch im Hinblick auf eine weitere Verbreitung von Critical Literacy & Co. in Kanones und Unterrichtspraxis kann es hilfreich sein, sich hinderlicher Bedingungen und inhaltlicher Vorbehalte bewusst zu sein. Die Beiträge zu dieser Sektion (auf der Tagung) werden sodann in die ausgemachten Tendenzen eingeordnet. Schließlich folgt ein Ausblick auf Bedingungen, die eine Umsetzung von Critical Literacy in fremdsprachendidaktischen Kanones begünstigen, und auf aktuell entstehende fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten, in denen Kritik und Kontroversität auf unterschiedliche Weisen fokussiert werden. Dabei liegt ein Fokus auf den Didaktiken der neusprachlichen Fächer, der jedoch an einigen Stellen durch den Dialog und Abgleich mit den altsprachlichen Beiträgen in der Sektion bereichert wird.

2 Tendenzen der Verzögerung und Verdrängung kritischer Ansätze

Kritische Ansätze wie Critical Literacy und ideologiekritische Lesarten, so eine These dieser Einleitung in eine überfällige Sektion, wurden in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (der Neuen Sprachen) in Deutschland lange nur zögerlich aufgegriffen, weil sie nicht zu den Implikationen der Rezeptionsästhetik passen, die für literaturdidaktische Überlegungen der 1990er- und 2000er-Jahre maßgeblich waren und bis heute – vermutlich mehr als in den Literaturwissenschaften selbst – Geltung haben. Die wirkungsästhe-

¹ Die Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching* fand am 31.03.2022 und am 01.04.2022 an der Universität Bielefeld statt. Das vorliegende Themenheft ist das Ergebnis dieses zweitägigen Austausches von Vertreter*innen der neu- und altsprachlichen Philologien zu Kanonfragen für die fremdsprachliche Bildung des 21. Jahrhunderts.

tischen literaturtheoretischen Überlegungen der Konstanzer Schule waren in der Fremdsprachendidaktik auf fruchtbaren Boden gefallen, erlaubten doch der Fokus auf leser*innenseitige Ko-Konstruktionen des literarischen Texts und das Füllen von Leerstellen mit den Erwartungen, Erfahrungen und Emotionen der Leser*innen fremdsprachendidaktisch gewendet eine lerner*innenorientierte Literaturdidaktik. Damit war eine Anschlussfähigkeit an handlungs- und produktionsorientierte Methoden geschaffen, mithilfe derer Schüler*innen zur aktiven Bedeutungsaushandlung literarischer Texte und Anschlusskommunikation in der Fremdsprache angeregt werden sollten.

An dieser Stelle ist ein Exkurs notwendig, der das Verdienst und die einst ebenfalls überfällige Relevanz dieses rezeptionsästhetisch geprägten Paradigmas verdeutlicht, indem es in einen historischen Überblick von Kanonisierungstendenzen in der Fremdsprachendidaktik gestellt wird (vgl. Surkamp, 2012). Nachdem literarische Texte im 19. Jahrhundert wie klassische Texte vor allem übersetzt und in Bezug auf die enthaltenen sprachlichen Regeln sowie humanistischen Lehren auf Deutsch besprochen worden waren, hatten sich Mitte des 20. Jahrhunderts ein durch den New Criticism und Strukturalismus geprägter rein textimmanenter Fokus und formal-analytische Zugangsweisen im Umgang mit Literatur durchgesetzt. Die kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts in den 1970ern verdrängte dann literarische Texte beinahe ganz, weil sie als elitär und hochsprachlich und als nicht relevant für pragmatische kommunikative Interaktionen galten. Durch den Bezug auf die Rezeptionsästhetik konnten der Stellenwert literarischer Texte neu gefasst und die literarischen Bedeutungsaushandlungen als motivierende Sprechansätze in der Fremdsprache begründet werden. Außerdem entwickelte sich auf dieser Grundlage eine einflussreiche literaturdidaktische Richtung im Wechselspiel mit curricularen Erweiterungen auf eine interkulturelle kommunikative Kompetenz: Die Arbeiten rund um das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ haben mit hermeneutisch ergänzten Bezügen in der Rezeptionsästhetik gezeigt, wie literarische Texte Einblicke in unbekannte kulturelle Kontexte bieten können und sich mit ihnen die für Fremdverstehen zentralen Fähigkeiten wie Empathie und das Hineinversetzen in andere Perspektiven fördern lassen. Dabei wurde durchaus dem Potenzial literarischer Texte Rechnung getragen, dass in der Begegnung mit literarischen Perspektiven kritische Einblicke gewonnen werden können: Durch die Übernahme der Perspektive des*der Anderen sollte ein dezentrierter Blick auf das Eigene oder das bisher Selbstverständliche geworfen werden und auf dieser Grundlage eine gegenseitige Annäherung stattfinden.

Kritische Perspektiven *durch* Literatur (i.S. einer Verhandlung gesellschaftlicher Probleme in Inhalt und Form literarischer Texte) waren also in diesem Rahmen konzeptualisiert. Gesellschaftskritischen Perspektiven *auf* Literatur (unter der Annahme, dass literarische Texte gesellschaftliche Machtverhältnisse auch reproduzieren) wurde in diesem Paradigma hingegen mit Skepsis begegnet: Ideologiekritische Lesarten, so das Argument, stellten literarische Texte unter den Generalverdacht der ideologischen Manipulation. Dies werde weder dem Potenzial literarischer Texte gerecht, die in sich so vielschichtig seien und Spannungen erzeugten, dass sie eine eigene kritische Perspektive bieten könnten, noch den Leser*innen, die sich mit einer ideologiekritischen Skepsis nicht unbefangen und mit Lust in den Text und seine fiktionalen Welten fallen lassen könnten (vgl. z.B. für eine scharfe Kritik an der Ideologiekritik Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 27ff., sowie überblicksartig Volkmann, 2010, S. 14f.). Auch dekonstruktivistische Ansätze, die in ihrer Suche nach Brüchen und dem Nicht-Gesagten im Text den Weg für kritische Ansätze hätten bereiten können, kamen aus der Literaturtheorie kaum in der Literaturdidaktik an, weil sie aus diesem hermeneutisch-rezeptionsästhetischen Paradigma heraus als untauglich verworfen worden waren: Die Begründung war, dass ein endloses Spiel der Signifikaten wenig zielführend für die didaktische Aufbereitung oder ein jugendliches Orientierungsbedürfnis sei (vgl. Bredella, 2007, S. 76). Weitere inhaltliche Bedenken bezogen sich auf die voraussetzungsreichen Kenntnisse

und das Abstraktionsvermögen, das sowohl soziokritische als auch dekonstruktivistische Ansätze erfordern und so einem lehrer*innenzentrierten Unterricht Vorschub leisten könnte (vgl. Nickel-Bacon, 2006).

Die hier etwas zugespitzt formulierte Regel, dass die Ausrichtung auf interkulturelles Lernen im Sinne einer hermeneutisch fundierten Rezeptionsästhetik keine Ansätze wie Critical Literacy zulasse, wurde durchaus durch viele Ausnahmen bestätigt. So gab es Vorschläge für eine dialogische Annäherung von Ideologiekritik und Rezeptionsästhetik (Delanoy, 2007). Nicht zuletzt der Einfluss der Cultural Studies wurde in der Kulturdidaktik und ferner auch in der Literaturdidaktik rezipiert (Delanoy & Volkmann, 2006). So beschreibt auch Volkmann im vorliegenden Heft, dass es (sozio-)kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik immer wieder gegeben habe – sieht aber erst seit Mitte der 2010er-Jahre einen tatsächlichen Paradigmenwechsel in Richtung kritischer Ansätze gekommen (und warnt vor einigen der Begleiterscheinungen; vgl. Volkmann, S. 94–106 in diesem Heft). Volkmanns Beitrag in der Publikation zur ersten *New Horizons*-Konferenz (2020) hatte jedoch eine ähnliche Tendenz wie die hier beschriebene ausgemacht: Darin wird als eine der Antinomien inter- und transkulturellen Lernens das Ziel der Empathie in Gegenüberstellung zu einer kritischen oder reflektierenden Haltung in Bezug auf problematisch oder inakzeptabel erscheinende kulturelle Phänomene ausgemacht (vgl. Volkmann, 2020, S. 164). Auch Volkmann sieht den Fokus auf Empathie als disziplinär nach wie vor dominant; die von ihm angeführten Beispiele verweisen auf die Gefahren, wenn eine Ausrichtung auf Empathie nicht durch kritische Herangehensweisen austariert wird (vgl. für eine ähnliche Analyse auf der Basis empirischer Beispiele auch König, 2019).

Dass aber kritische Ansätze bis Mitte der 2010er-Jahre nicht richtig Fuß fassen konnten, mag auch noch an einer weiteren, vor allem bildungspolitisch motivierten Tendenz liegen, die seit kurz nach der Jahrtausendwende eine zentrale Rolle spielt – und die für einige Zeit literaturdidaktische Diskussionen damit gebunden hat, sich zu ihr zu positionieren: die Output-Orientierung oder standardisierte Kompetenzorientierung (siehe auch das Editorial von Sauer et al. zu diesem Heft, S. 1–12). Ausgelöst wurde sie durch den „Pisa-Schock“, der darin bestand, Deutschland in internationalen Leistungstests nicht besonders gut abschneiden zu sehen. Die daraufhin eingeführte bildungspolitische Ausrichtung auf standardisierte Kompetenzformulierungen führte dazu, dass der curriculare Fokus ganz weg von Inhalten, ob kritisch oder nicht, hin zu vergleichbaren und dafür operationalisier- und messbaren fremdsprachlichen Standardformulierungen der zu erreichenden Kompetenzen verschoben wurde. Die Lesekompetenz war dabei besonders im Fokus, wurde jedoch vor allem als informationsentnehmende Lektüre verstanden, nicht als literarisches Lesen fiktionaler ästhetischer Texte. Literarische Texte und die weniger leicht operationalisierbaren Komponenten literarischen Lesens wie eben jene, die auch durch rezeptionsästhetisches Fremdverstehen betont wurden, kommen in den Bildungsstandards (KMK, 2004) kaum vor, und so musste ihr Stellenwert gerade auch für ein grundlegendes Verständnis von (Persönlichkeits-)Bildung erst wieder von der fremdsprachigen Literaturdidaktik bestimmt und verteidigt werden (vgl. Bredella & Hallet, 2007; Hallet et al., 2015). In aktuelleren länderspezifischen Curricula haben diese Diskussionen inzwischen teilweise Niederschlag in einer nun auch auf literarische und andere fiktionale Texte eingehenden „Text- und Medienkompetenz“ gefunden (vgl. z.B. MSB NRW, 2021). Für die Entwicklung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik war die Outputorientierung ebenfalls wenig zuträglich (vgl. Bonnet & Hericks, 2020; Plikat, 2020). Zwar öffnen sich durch den Wechsel der curricularen Beschreibungen von Input zu Output eigentlich durchaus inhaltliche Gestaltungsspielräume, und auch der Bildungsauftrag bleibt bestehen; es obliegt nur einmal mehr den einzelnen Lehrer*innen, diese zu füllen. Aber die nun klar definierten sprachlichen Kompetenzen, die die Lernenden erreichen sollen, führ(t)en in der Unterrichtspraxis und auch in der Lehramtsausbildung zu einer Orientierung auf die einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eine*n

bisweilen etwas betriebsblind für bildende Inhalte und aktuelle gesellschaftliche Kontexte werden lassen kann.

3 Die Beiträge in der Sektion „Critical Literacy“ im Spiegel der fremdsprachendidaktischen Kanonisierungstendenzen

Die Beiträge in dieser Sektion zeigen, dass diese inhaltlichen Spielräume nun wieder genutzt werden und die Dringlichkeit soziokritischer Auseinandersetzungen aus verschiedenen Richtungen erkannt ist. Auffallend ist dabei aber, dass die vorgestellten neusprachlichen Beispiele in den Vorträgen der Sektion (von Nathalie Güllü und David Gerlach – vgl. S. 23–39 in diesem Heft – sowie von Roger Dale Jones) keine literaturdidaktischen waren. Vielmehr setzen sie zunächst bei der Analyse und Kritik von Unterrichtsmaterialien, insbesondere den Lehrwerken der großen Verlage, an. Das zeigt, dass hier eine Rekonstruktion der Lücken und Aufarbeitung der Desiderate, z.B. auch für die Lehrer*innenbildung, beginnt, deren konzeptionelle und unterrichtspraktische Implikationen erst noch zu erwarten sind. Auch in einem kürzlich erschienenen Sammelband, in dem es bereits um die Verknüpfung von empirischen, konzeptionellen und unterrichtspraktischen Perspektiven auf kritische kulturdidaktische Gegenstände geht (vgl. König et al., 2022), werden kaum literaturdidaktische Vorschläge eingebracht, sondern vor allem non-fiktionale audiovisuelle und andere multimodale Texte wie z.B. Computerspiele oder „linguistic landscapes“ fokussiert (vgl. König, 2022).

Auch wenn die Gründe für die geringe Repräsentation literarischer Texte bei kritischen Ansätzen² sicherlich so komplex sind wie Unterricht selbst, mag sich in diesen Beobachtungen u.a. auch der Effekt der beiden nun ausgeführten Tendenzen zeigen, möglicherweise auch in ihrer Verschränkung. Als Konsequenz lässt sich daraus in jedem Fall ziehen, dass einmal mehr das Potenzial literarischer Texte, kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen anzuregen und zu kritischen Analysen einzuladen, erst und wieder fremdsprachendidaktisch aktualisiert werden muss – damit ein Erstarren kritischer Ansätze wiederum nicht bedeutet, dass literarische Texte aus dem Fremdsprachenunterricht verschwinden.

In der Frage nach der Vereinbarkeit von kritischen und Empathie-orientierten Ansätzen sind die altsprachlichen Beiträge in der Sektion und in diesem Heft besonders interessant und wegweisend. Die Ausgangspunkte sind natürlich unterschiedlich: Der Stellenwert literarischer Texte als Grundbestand überlieferter Texte ist in den Didaktiken der klassischen Philologien unhinterfragter, nicht zuletzt vielleicht auch, weil es weniger aktuelle Alternativen in Form medial und modal vielfältiger Texte gibt. Bei Überlegungen dazu, wie die klassischen literarischen Texte für heutige Lerner*innen aktualisiert werden können, scheint in den Beiträgen zur Didaktik der Alten Sprachen gerade (neu?) das Potenzial einer Rezeptionsästhetik bzw. darauf basierender lerner*innenbezogener, auf Empathie setzender Zugänge betont, um diese Texte für Schüler*innen zugänglich zu machen. Zugleich zeigen die Beiträge, wie dabei auch eine kritische Perspektive eingenommen werden kann: Johanna Nickels Vortrag auf der Konferenz (leider nicht als Beitrag im vorliegenden Heft) verdeutlicht, wie Historizität und Literarizität klassischer literarischer Texte eine kritische Distanz ebenso wie einen Abgleich mit Aktuellem ermöglichen (dazu Nickel, 2020). Niels Herzig (S. 77–93 in diesem Heft) zeigt in einer Verbindung von latein- und philosophiedidaktischen Ansätzen, wie die kritische Auseinandersetzung mit altsprachlichen Texten nicht nur Bildungsprozesse mit Blick auf gegenwärtige Social-Justice-Probleme anregen kann; sondern auch, dass die daraus entstehende subjektiv-bedeutsame Problemorientierung der Lernenden für eine lerner*innenorientierte Lektüreauswahl genutzt werden kann. Jochen Sauer (S. 40–57 in diesem

² In einem aktuellen Sammelband zu Kritischer Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) widmen sich zwei von elf Beiträgen explizit und in erster Linie literaturdidaktischen Zugängen.

Heft) verbindet Hinweise auf Empathie-orientierte Zugänge mit postkolonialen Lesarten, was verdeutlicht, dass sich Perspektivenübernahmen mit kritischen Perspektivierungen vereinbaren lassen. Auch transnationale Impulse aus anderen Bildungssystemen zeigen, wie Critical Literacy sich im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von literarischen Texten im Sinne einer „Social Justice Education“ einbinden lässt (vgl. Louloudi, im Druck; Louloudi et al., 2021).

4 Tendenzen der Förderung und Inklusion kritischer Ansätze

Aus den Sektionsbeiträgen lassen sich also bereits einige Tendenzen herauslesen, die zur Etablierung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik beitragen. Diese sind anschlussfähig an aktuelle literatur- und kulturdidaktische Diskussionen. Historische und auch kulturelle Distanz lassen sich didaktisch nutzen, um soziale Normen überhaupt erst sichtbar machen zu können, die dann aber aufgrund transkultureller Lebenswelten und diachroner Kontinuitäten (vgl. z.B. Hallet, 2022) durchaus auch im eigenen Umfeld sicht- und kritisierbar werden. Der Schonraum des Fiktionalen selbst lässt sich dabei besonders gut für eine Auseinandersetzung mit kritischen Themen nutzen, die die Lernenden persönlich betreffen (vgl. König, 2018, S. 354ff.). Voraussetzung dafür ist, dass die oben als antinomisch dargestellten Pole kritisch-reflexiver und empathischer Ansätze nicht als sich gegenseitig ausschließend, sondern vielmehr als Möglichkeit der systematischen Variation literatur- und kulturdidaktischer Zugänge genutzt werden, ergänzt noch durch Herangehensweisen, die eine Aushandlung und einen Transfer auf die Lebenswelt der Lernenden fördern (vgl. König, 2018, S. 149ff.). Auch Konzepte kulturellen Lernens, die aktuell als Weiterentwicklung des interkulturellen Paradigmas diskutiert werden, bieten Anknüpfungspunkte für Critical Literacy. Das inzwischen schon verbreitete Konzept der fremdsprachigen Diskursfähigkeit (vgl. Hallet, 2008) basiert u.a. auf einem Foucault'schen Diskursverständnis und der „Pedagogy of Multiliteracies“ (New London Group, 1996), so dass es vor allem eines expliziteren Bezugs auf diese Wurzeln in unterrichtspraktischen Anwendungen dieses Konzepts bedarf – allerdings auch noch literaturdidaktischer Anwendungen, denn Diskursfähigkeit wird bisher selten in Verbindung mit literarischen Texten gebracht. Ein weiteres wegweisendes Konzept, nämlich Claire Kramsts Symbolische Kompetenz, geht ursprünglich auf literaturdidaktische Überlegungen zurück (vgl. Kramsch, 2006) und fokussiert in den jüngeren Weiterentwicklungen vor allem symbolische Machtaushandlungen in Kommunikationssituationen in einer globalisierten Welt (vgl. Kramsch, 2018).

Wie sich Critical Literacy im Rahmen einer aktuellen kritischen Literatur- und Kulturdidaktik explizieren lassen könnte, zeigt die Monographie von Eleni Louloudi (im Druck), die an empirischen Beispielen aus unterschiedlichen Bildungssystemen verdeutlicht, wie Critical Literacy bereits umgesetzt, dabei aber auch jeweils kontextspezifisch unterschiedlich definiert wird. Vielleicht braucht es diese erfrischende transnationale Perspektive auf bereits existierende Anwendungen, um letzte Bedenken und Berührungspunkte auszuräumen, die oben noch gar nicht angesprochen waren, aber kontextspezifisch in der deutschen Bildungslandschaft diffus eine Rolle spielen könnten: Womöglich müssen die in diesem Bildungssystem Sozialisierten aus historischen Gründen tatsächlich noch mehr Sorge tragen, nie wieder eine Holzhammer-Didaktik von „oben“ (damit ist dann die Lehrperson gemeint) zuzulassen. Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass es auch politisch ist, dezidiert keine politische Haltung einnehmen zu wollen. Vielmehr geht es darum, *wie* sich eine kritische Auseinandersetzung anbahnen ließe (vgl. näher König & Louloudi, 2023). Damit gehen tiefgehende Revisionen eines traditionellen Lehrer*innenbilds und von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen einher, die möglicherweise geeignet wären, die oben genannten Vorbehalte gegen lehrer*innen-zentriertes Vorgehen zu entkräften. Zum „Wie“ von kritischen Ansätzen im Unterricht gehört z.B. auch – so argumentiert Peter Schildhauer in seinem Beitrag zu dieser Sektion

(S. 58–76 in diesem Heft) – ein kritisches Bewusstsein für „L2 classroom discourse“ u.a. in dessen Potenzial, soziale (Un-)Gerechtigkeit zu fördern, zu entwickeln. Peter Schildhauers Beitrag ist damit nicht dezidiert gegenstandsbezogen, sondern macht darauf aufmerksam, dass Critical Literacy als übergreifendes Konzept für die Gestaltung von Diskursen in Bildungskonzepten produktiv gemacht werden kann. Nicht zufällig wird auch in dem Band *Kritische Fremdsprachendidaktik* (Gerlach, 2020) verstärkt für ein Zusammendenken von didaktischen und pädagogischen Fragen im Sinne kritischer Pädagogik plädiert (vgl. Gerlach 2020, darin insbesondere Bonnet & Hericks, 2020), um soziokritische Analysen ebenso wie transformatorische Bildungsimpulse im Fremdsprachenunterricht bieten zu können (vgl. bereits Decke-Cornill, 2007).

Zwei Tendenzen auf bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene könnten diesen literatur- und kulturdidaktischen Entwicklungen möglicherweise noch Rückenwind geben. Zum einen entsprechen der Bezug auf soziokulturelle Differenzkategorien und eine kritische Überprüfung der damit verbundenen Ungleichverhältnisse und Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe dem inzwischen bildungspolitisch weitläufig proklamierten Anspruch auf Inklusion. Kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik und ihre pädagogischen Implikationen entsprechen auf inhaltlicher und methodischer Ebene der Inklusion und gleichberechtigter Repräsentation diverser Identitäten (vgl. Loulodi & Schildhauer, im Erscheinen). Zum anderen könnten – so paradox das zunächst klingen mag – ausgerechnet die Auswirkungen der Covid-Pandemie die Einsicht in die Notwendigkeit kritischer Herangehensweisen noch verstärken: Gerade weil durch die Pandemie bereits bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungssystem noch verschärft wurden, wird ein kritischer Umgang mit Ungleichverhältnissen auch im Unterricht und in der Lehramtsbildung noch relevanter (vgl. Braselmann et al., 2023).

Kritische Ansätze sind also auf einem guten Weg, mehr Gewicht in der Fremdsprachendidaktik zu erlangen. Es bleibt noch, diese auch konsequent literaturdidaktisch zu konzeptionalisieren und umzusetzen, damit Critical Literacies zu einem festen Bestandteil im Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht werden – endlich!

Literatur und Internetquellen

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165-180). Narr Francke Attempto.
- Braselmann, S., Eibensteiner, L. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2023). *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*. Peter Lang.
- Bredella, L. (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 49–68). WVT.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Narr Francke Attempto.
- Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.). (2007). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. WVT.
- Decke-Cornill, H. (2007). Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘. Gender and other suspects. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 239–258). WVT.
- Delanoy, W. (2007). Gender and Literature Didactics. In H. Decke-Cornill & L. Volkmann (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 185–207). Narr Francke Attempto.

- Delanoy, W. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2006). *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Universitätsverlag Winter.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>
- Hallet, W. (2008). Diskursionsfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (2022). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In L. König, C. Surkamp & B. Schädlich (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 41–56). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_3
- Hallet, W., Surkamp, C. & Krämer, U. (Hrsg.). (2015). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Kallmeyer. <https://doi.org/10.1515/east-2016-0047>
- Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>
- Jones, R.D. (2022). *The 21st Century Quest to End Poverty and Its Role in Foreign Language Education. The Potentials and Limitations of Current German EFL Textbooks*. Vortrag auf der Tagung „Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching“, Bielefeld, 31.03.2022.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. KMK.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. (2019). Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünewald, M. Hethey & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–112). WVT.
- König, L. (2022). Was sind Gegenstände von Kulturunterricht? Einführung in das Panel ‚Was‘. In L. König, C. Surkamp & B. Schädlich (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 149–164). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_9
- König, L. & Louloudi, E. (2023, im Erscheinen). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibenstein & L. Volkmann (Hrsg.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*.
- König, L., Surkamp C. & Schädlich, B. (Hrsg.). (2022). *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1>
- Kramersch, C. (2006). From Communicative to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramersch, C. (2018). Symbolische Kompetenz. In S. Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (S. 189–206). iudicium.

- Louloudi, E. (im Druck). *Investigating Teachers' Perspectives of Critical Literacies: A Comparison of Case Studies in Canada and in Europe*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3: Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung, Teil 1, hrsg. v. C. Dempki & P. Josting), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (im Erscheinen). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education: Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3).
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Englisch*. MSB NRW.
- Merse, T. (2017, März). *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20597/1/Merse_Thorsten.pdf
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (Spring), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nickel, J. (2020). Wir und die anderen – die anderen und wir? – Interkulturalität im altsprachlichen Unterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 2–9.
- Nickel, J. (2022). „Historische Kommunikation“ im 21. Jahrhundert. *Diachronizität und Literarizität als Leitlinien für einen aktualisierten Kanon*. Vortrag auf der Tagung „Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching“, Bielefeld, 31.03.2022.
- Nickel-Bacon, I. (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts: Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 95–114). Juventa.
- Plikat, J. (2020). Resonanz als Konzept Kritischer Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 145–164). Narr Francke Attempto.
- Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>
- Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 1–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6280>
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Surkamp, C. (2012). Teaching Literature. In M. Middeke, T. Müller, C. Wald & H. Zapf (Hrsg.), *English and American Studies. Theory and Practice* (S. 488–495). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00406-2_37
- Volkman, L. (2007). Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In H. Decke Cornill & L. Volkman (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 161–184). Narr Francke Attempto.
- Volkman, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Narr Francke Attempto.

- Volkman, L. (2020). Antinomies of Inter- and Transcultural Learning. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4: Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century, hrsg. v. P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder), 158–169.
- Volkman, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

König, L. (2023). Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen. Einführung in eine überfällige Sektion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 13–22 <https://doi.org/10.11576/pflb-6286>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon

Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand
von Fremdsprachenunterricht werden kann

Natalie Güllü^{1,*} & David Gerlach^{1,*}

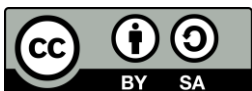
¹ *Bergische Universität Wuppertal*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,
Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal*

langensiepen@uni-wuppertal.de; gerlach@uni-wuppertal.de

Zusammenfassung: Expliziter wie impliziter Rassismus sind in Deutschland weiterhin allgegenwärtig – auch in der Schule, welche unter dem Anspruch steht, diesen durch Bildungsprozesse abzubauen; allerdings muss dafür eine rassismuskritische Perspektive durch die Akteur*innen eingenommen werden. Jedoch zeigt sich in den Kanones (Curricula und Lehrwerke) häufig eine weiße Perspektive auf rassismusrelevante Themen, wodurch rassistisches Wissen reproduziert wird. Authentische Lebensweltbezüge werden aufgrund einer unkritischen Aufarbeitung des strukturellen Charakters von Rassismus erschwert. Es ist nicht ausreichend, einzelne Werke in den fremdsprachendidaktischen Kanon aufzunehmen, um institutionellen Rassismus in der Schule abzubauen und Lernende rassismuskritisch zu unterrichten, solange die Lehrperson nicht rassismuskritisch (aus-)gebildet ist. Die Aufnahme von Texten Schwarzer Autor*innen of Color ist dennoch ein notwendiger Schritt; ihre Texte dürfen aber nicht nur im Kontext von Rassismus und Gewalt besprochen werden. Sie verdienen ihrer selbst wegen Anerkennung. In einem anzustrebenden rassismuskritisch orientierten Unterricht sehen wir Fremdsprachenlehrer*innen als aktiv Handelnde, die fachliche Diskurse einleiten, (aus)halten und moderieren können und sich rassismuskritisch positionieren. Aus einer berufsbio-graphischen Perspektive und unter Berücksichtigung der individuellen *Language Teacher Identity* können in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Lern- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden, die ein rassismuskritisches Bewusstsein sowie kritisches Weißsein fördern und den Umgang mit Rassismus im Englischunterricht verändern können.

Schlagwörter: Antirassismus; Kritik; Rassismus; White Gaze; Literaturkanon



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 *White Gaze* und Rassismus

White Gaze, der *weiße*¹ Blick, lässt sich mit der Metapher einer Linse beschreiben: Menschen, menschliche Interaktion oder Sachverhalte werden durch eine Linse des *Weißseins* betrachtet (vgl. Rabelo et al., 2021).² In ihrem 1928 veröffentlichten Essay „How It Feels to Be Colored Me“ schreibt Zora Neale Hurston (1928) über ihre Erfahrungen als Schwarze³ Frau in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft: „I feel most colored when I am thrown against a sharp white background.“ (Ebd.) *Weißsein* ist hierbei als ein soziales Konstrukt zu verstehen, das weniger die Farbe der Haut beschreibt als den kollektiven Erfahrungsraum von Menschen, die nicht negativ von Rassismus betroffen sind und strukturell sowie individuell von *Weißsein* profitieren (vgl. Piesche, 2005). Der *White Gaze* führt letztendlich dazu, dass Geschichten von und über Schwarze Menschen und People of Color so interpretiert werden, dass diese als dem *Weißen* gegensätzlich und unterlegen sowie charakteristisch für eine homogen imaginierte Gruppe wahrgenommen werden. Von Rassismus betroffene Menschen berichten davon, den *White Gaze* zu spüren und das eigene Verhalten so anzupassen, um von *weißen* Beobachtenden positiv – und nicht dem rassistischen Stereotyp entsprechend – wahrgenommen zu werden (vgl. Wallowitz, 2008). In ihrem TED-Talk „The Danger of a Single Story“ (2009) berichtet die nigerianische Autorin Adichie von einem Studenten, der sie nach einer Lesung an einer US-amerikanischen Universität darauf ansprach, dass es eine Schande sei, dass nigerianische Männer körperliche Gewalt ausübten wie die väterliche Figur in ihrem Roman. Der *White Gaze* des Studenten nahm den Roman zum Anlass für eine Homogenisierung nigerianischer Männer. Adichie erwiderte darauf scherzhaft, sie habe gerade den Roman *American Psycho* gelesen, und es sei eine Schande, dass junge Amerikaner Serienmörder seien.

Der *White Gaze* hat seinen Ursprung in der Ideologie des Rassismus. *Weißsein* ist eine für *Weißer* unsichtbare, herrschende Normalität (vgl. Wachendorfer, 2001), und alles, was davon abweicht, wird von *Weißen*, von den „unmarkierten Markierern“ (Frankenberg, 1997, S. 1; Übers. N.L. & D.G.) als das Andere konstruiert, das in seiner Natur dem *Weißen* gegensätzlich und unterlegen sei. Die Konstruktion des Anderen, auch „Othering“ (vgl. Said, 1978) genannt, ist eine dem Rassismus inhärente Praktik, bei der eine Gruppe erst als solche geschaffen, dann homogenisiert und folgend mit marginalisierenden Attributen beschrieben wird.⁴ Stuart Hall (1989) beschreibt die Ideologie des Rassismus als soziale Praxis, die von Generation zu Generation weitervermittelt wird, indem sie im Laufe der häuslichen und institutionellen Sozialisation habitualisiert tradiert wird. Diese Ideologie hat ihren Ursprung im Rassismus der Aufklärung und ist an pseudowissenschaftliche, biologistische Rassentheorien angelehnt, die im Laufe des 18. Jahrhunderts von Theoretikern wie François Bernier, Carl von Linné, Johann Friedrich Blumenbach und Immanuel Kant aufgestellt wurden (vgl. Bernasconi, 2020). Susan Arndt nennt diese Theorien auch eine „Wissenschaft, die Wissen schafft, um Rassismus und Genozid zu legitimieren“ (Arndt, 2021, S. 41).

¹ *Weißsein* und *weiß* werden hier kursiv geschrieben, um den Konstruktionscharakter zu markieren (vgl. Eggers et al., 2005).

² Der Begriff ist angelehnt an das Konzept des *Male Gaze* aus der Filmkritik (vgl. Mulvey, 1975).

³ Schwarz als Begriff für einen geteilten Erfahrungsraum und als politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen wird konsequent mit großem „S“ geschrieben, auch als Adjektiv (vgl. Eggers et al., 2005).

⁴ Nach Christine Riegel (2016) definiert, liegt „das entscheidende Moment von Othering [...] darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen, alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (S. 52).

Das Wissen darüber, dass es keine biologischen Menschenrassen gibt und Rassismus etwas ist, das es in einer offenen Gesellschaft abzulehnen gilt, ist heutzutage eher Regel als Ausnahme. Jedoch verändern sich rassistische Ideologien mit der Gesellschaft und passen sich an den Zeitgeist an. Dass Menschen aufgrund sichtbarer und unsichtbarer Merkmale als homogene Gruppen konstruiert, unterschiedlich gewertet sowie als dem eigenen, dem *Weißten*, gegensätzlich und mit ihm unvereinbar verstanden werden, wird heute meist mit Kultur begründet, nicht mit Biologie. Dieser Rassismus ohne Rassen (vgl. Hall, 1989) wird auch Neorassismus, Kulturrassismus oder Kulturalismus genannt. Kulturalismus prägt maßgeblich, wie Menschen ihre Umgebung und die Welt strukturieren, und manifestiert sich nicht zuletzt im *White Gaze*. Kultur fungiert auch als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht, 1992, S. 103).

Die einzige Gruppe, die es nicht gewohnt ist, aufgrund bestimmter Merkmale homogenisiert und zusammengefasst zu werden, ist die der *Weißten* (vgl. Wachendorfer, 2005). Da dies aber notwendig ist, um Rassismus, seine Entstehung und seine Kontinuitäten zu thematisieren, kommt es durch das Benennen von Rassismus zu Empörung und Abwehr (vgl. Çiçek et al., 2014), wie sich jüngst in der emotionalisierten und medial instrumentalisierten Debatte um den Autoren Karl May und seine Figur Winnetou zeigt.⁵

Rassismus wirkt außerdem auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und hat verschiedene Erscheinungsformen: Neben dem im Zwischenmenschlichen auftretenden *Alltagsrassismus* (vgl. Essed, 1991) gibt es *institutionellen* bzw. *strukturellen Rassismus* in staatlichen sowie privaten Institutionen, im Kindergarten, in der Schule, in der Universität sowie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, wo rassialisierte Menschen vom Zugang zu „symbolischen und kulturellen Ressourcen ausgeschlossen“ (Hall, 1989, S. 913) werden. Beim *epistemologischen Rassismus* (vgl. Kubota, 2021) prägen rassistische Ideologien die Wissensproduktion in mehrheitlich *weißen* Institutionen. *Weißten* Stimmen wird vermeintliche Objektivität und Deutungshoheit zugestanden, während sie Schwarzen Menschen und People of Color abgesprochen wird: „When they speak it is scientific, when we speak it is unscientific.“ (Kilomba, 2020, S. 26) Rassismus kann weiter als ein „eingeführter und geteilter Wissensbestand“ (Terkessidis, 2010, S. 88), im Folgenden auch *rassistisches Wissen* (ebd.), verstanden werden. Rassistische Vorurteile sind kein Randphänomen der Gesellschaft, sondern eine Wissensordnung, in die das Individuum einsozialisiert wird.

2 *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon

Der Kanon des Faches Englisch zeigt sich u.a. darüber, wie die unterrichtlichen Gegenstände in Lehrwerken dargestellt werden, denn Fremdsprachenunterricht wird auch als *textbook-defined practice* (Akbari, 2008) bezeichnet. Lernende wie Lehrende werden durch Kompetenz-, Lehrwerk- und Standardorientierung verfangen in einer „Durchprozessierungslogik“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 357). Dies knüpft an die Problematik der mehrheitlich *weißen* Wissensproduktion an: Lehrwerke (re)produzieren *rassistisches Wissen*. Sie transportieren „underlying assumptions“, die Schüler*innen unbemerkt und nachhaltig prägen (vgl. Jeismann, 1982), und tragen somit zum alltäglichen und insti-

⁵ Im Zuge des Kinostarts einer Neuverfilmung von Winnetou, einer Figur aus dem gleichnamigen Roman von Karl May, und der damit einhergehenden geplanten Neuauflage der Bücher im Ravensburger Verlag hat es (erneut) Kritik an den rassistischen Narrativen der Erzählung gegeben. Daraufhin zog Ravensburger die Veröffentlichung zurück, was wiederum den Vorwurf einer sog. *Cancel Culture* zur Folge hatte (vgl. Schwermer, 2022). Viele derjenigen, die das Werk des Autors und nachfolgende Interpretationen verteidigen, verstehen jenes als Teil ihrer Identität und empfinden die Kritik daran als Angriff auf die eigene Person. Die Reaktionen, in denen der Rassismushinweis entweder abgelehnt, relativiert oder ignoriert wird, sind geprägt von einer Abwehrhaltung und dem Wunsch, den Status Quo, also die eigenen *weißen* Privilegien, aufrechtzuerhalten.

tutionellen Rassismus am Lernort Schule bei. Lehrwerke bilden den Querschnitt der verbreiteten Ansichten einer Gesellschaft ab, geben Einblicke in die „gegenwärtige Erziehungspraxis“ (Auernheimer, 2004, S. 18) und tragen als „traditionelles ‚Bildungsmedium‘ Schulbuch“ (Stein, 2003, S. 235) zur Sozialisation und Bewusstseinsentwicklung ganzer Generationen von Schüler*innen bei. Dabei sind Lehrmittel als komplexe Gegenstände ein zentrales Element von Schule, legen ungeschriebene Grundprinzipien und Regeln fest, zeigen, was offiziell in der Schule als wichtig gilt und was nicht (vgl. Matthes & Schütze, 2014; Wiater, 2003). In der Fachdidaktik des Englischen in Deutschland ist bisher lediglich vereinzelt zu rassismuskritischen Lehrwerksanalysen veröffentlicht worden. Eine Studie von Bönkost (2020) untersucht den Rassediskurs in Englischlehrwerken der Jahre 2000 bis 2010. In der Analyse wird u.a. deutlich, dass die Darstellungen in den untersuchten Lehrwerken „Ausdruck eines *weißen* Blicks auf die Geschichte [sind] und [...] *Weißer* von ihrer Geschichte als unterdrückendes Kollektiv [entlasten]“ (Bönkost, 2020, S. 44). Darüber hinaus wurde in einer Studie von Alter et al. (2021) die Repräsentation von Diversität in Abbildungen in Englischlehrwerken der Klassenstufe 9 untersucht. Ein Ergebnis ist, dass People of Color zwar abgebildet werden, jedoch häufig und anders als *Weißer* in Zusammenhang mit bestimmten Themenkomplexen wie sozialen Problemen und sozialem Engagement. Außerdem verdeutlichen die Autor*innen, dass sich in der Art der Verhandlung rassismusrelevanter Themen eine weiße Norm erkennen lässt.

Auch methodisch-didaktische Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik müssen aus einer rassismuskritisch informierten Perspektive evaluiert werden. Obwohl rassismusrelevante Themen im fremdsprachendidaktischen Kanon verhandelt werden mit dem Anspruch, Rassismus durch Bildungsprozesse zu verhindern, kommt es im Englischunterricht zur Reproduktion *rassistischen Wissens*, besonders dann, wenn Lehrpersonen nicht umfänglich rassismuskritisch (aus)gebildet sind. Unterrichten diese mit dem *White Gaze*, wird eine Mehrperspektivität auf den Gegenstand nicht selten durch die Gefahr einer *single story* (s. Beispiel in Kap. 1) verhindert. Alltagsweltliche Bezüge werden dadurch erschwert, dass Rassismus im Kontext der sog. Zielsprachenkultur thematisiert und nicht rassismuskritisch auf die deutsche Migrationsgesellschaft rückbezogen wird. Dies kann zur Folge haben, dass Rassismus vor allem als ein US-amerikanisches Problem wahrgenommen wird und weniger als deutsches. Aufgrund der weiterhin gängigen Zielsprachennorm und der Rolle der Lehrperson als *gatekeeper of knowledge* wird unterrichtlicher Diskurs auf Augenhöhe unmöglich gemacht: Schüler*innen wird die Möglichkeit erschwert, konstruktiv an Diskursen über Rassismus teilzuhaben oder diese zu initiieren, wenn sie selbst diversifizierte Perspektiven auf unterschiedliche verhandelte Themen mitbringen.

Das Konzept der Interkulturellen Kompetenz, auch „Intercultural Communicative Competence“ (vgl. Byram, 1997), steht im wissenschaftlichen Diskurs schon länger in der Kritik. Als eine Antwort darauf wurden Konzepte wie *transkulturelles Lernen* (vgl. Blell & Doff, 2014) oder *Diskursbewusstheit* (Plikat, 2017) vorgeschlagen. Aus einer hier beschriebenen rassismuskritischen Perspektive lösen diese nicht in ausreichendem Maße das Problem der Gefahr eines *White Gaze* und der Reproduktion *rassistischen Wissens*. Seng und Warrach (2020, S. 40) stellen Folgendes zum Umgang mit Kultur im Unterricht heraus:

„Neukonzeptionen wie reflexive Interkulturalität, ‚transkulturell‘ oder ‚hyperkulturell‘ — so sinnvoll sie im Einzelnen sein mögen — [helfen] nicht weiter. Denn ihre Rezeption ist eingebunden in gesellschaftliche Diskurse, in denen ein statischer und kollektivierender Kulturbegriff dominant ist. Daher rufen auch Präfixe wie ‚inter-‘, ‚trans-‘ oder ‚hyper-‘ die Vorstellung von ‚Kulturen‘ als homogene Einheiten auf, sonst gäbe es kein ‚Zwischen‘, ‚Jenseits‘ oder ‚Über‘, das überbrückt werden müsste.“

White Gaze spielt nicht nur curricular und in Bezug auf Lehrwerke eine Rolle, sondern hat den literaturdidaktischen Kanon des Englischunterrichts auch maßgeblich historisch

bestimmt. Bei Betrachtung der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts ist zu erkennen, dass über die kultur- und wesenskundlichen Zugänge in der Arbeit mit Texten primär die vermeintlich eigene Nationalkultur profiliert dargestellt werden sollte und Gegenstände rassistisch und antisemitisch missbraucht wurden, wie beispielsweise bei Shakespeares (1998) *The Merchant of Venice*.⁶ In den Jahren 1945 bis 1960 distanzierte man sich im Zuge des *New Criticism* von kulturkundlichen Ansätzen und versuchte, Werke ohne ihren Kontext, also werkimmanent, zu interpretieren, um so die Textauswahl zu entideologisieren. Ein Erstarken angewandt-sprachwissenschaftlicher Forschung in den 1960er- und 70er-Jahren induzierte, dass literarische Texte (lediglich) als Sprungbrett für Sprachproduktion gebraucht wurden. In den 1990er-Jahren kam Kritik am kulturellen Konservatismus auf. Die sogenannten *canon wars* und Forderungen aus den Kulturwissenschaften führten zur schrittweisen Aufnahme von Autor*innen aus marginalisierten Gruppen, wie von weiblichen, queeren und nicht-weißen Autor*innen (vgl. Kirchhoff, 2019; Surkamp, 2013).

Die Öffnung des Kanons löst hierbei jedoch nicht die Kontinuität rassistischer und/oder sexistischer Wissensordnungen: Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften beschäftigen sich heute zwar immer häufiger auch mit „Postcolonial Studies“, „Gender Studies“ und „Queer Studies“. Die Erwartung, dass kritische Perspektiven ähnlich eines *trickle-down*-Effekts automatisch den Englischunterricht transformieren, sobald diese Studierenden Lehrer*innen geworden sind, halten wir jedoch für zu kurzgreifend, da dies noch keine Garantie für die rassismuskritische Bildung der Lehrperson gibt und diese Studieninhalte häufig optional sind. Es ist weiter nicht ausreichend, einzelne neue, nicht-weiß-männliche Werke in einen fremdsprachendidaktischen Kanon aufzunehmen mit dem Ziel, institutionellen Rassismus in der Schule abzubauen und rassismuskritisches Wissen an Lernende zu vermitteln, solange die Lehrkraft nicht selbst rassismuskritisch gebildet ist. Wenn literarische Texte mit dem *White Gaze* betrachtet werden, transportieren sie möglicherweise eine *single story* über die darin verhandelten Themen. Dockt diese an bereits bestehendes *rassistisches Wissen* an, kann sich dieses verfestigen oder erweitern. Gleichwohl ist die Aufnahme von Schwarzen Autor*innen und Autor*innen of Color für das Erreichen des Ziels der rassismuskritischen Öffnung und Dekolonialisierung des Englischunterrichts wesentlich. Ihre Werke dürfen aber nicht einzig dafür instrumentalisiert werden, Rassismus zu thematisieren, sondern sollten in ihrer Komplexität genauso als Zeugnis der sog. Kulturen der englischsprachigen Welt anerkannt werden wie die nicht marginalisierter Autor*innen.⁷

Für eine Öffnung des fremdsprachendidaktischen Kanons schlagen wir das Prinzip der *radikalen Diversität* vor. Diese kritisiert, dass Vielfalt häufig nur dann anerkannt wird, wenn sie die Dominanzgesellschaft nichts kostet. Diversität müsste demnach über die bloße punktuelle Repräsentation marginalisierter Stimmen hinausgehen und eine konsequente (queer)feministische und rassismuskritische Analyse und Lesart der bisher traditionell weiß-männlich dominierten Kanones fordern (Czollek et al., 2019, S. 43):

„Radical Diversity meint nicht nur ein abstraktes Ziel, sondern eine kritische Praxis, der es um die Veränderung homogener öffentlich-politischer Räume, Institutionen, kultureller Praktiken und Diskurse hin zu einem Mainstream der radikalen Verschiedenheit, Vielfalt und Heterogenität in ihrer Komplexität geht.“

⁶ *The Merchant of Venice* mit der Figur des Shylock gilt als Stück, welches unumstritten „antisemitische Konstruktionen ‚des Jüdischen‘ ausstellt“ (Ackermann & Schülting, 2011, S. 5). Während des Nationalsozialismus wurde Shakespeare im Zuge der Nazi-propaganda als germanischer Dichter naturalisiert; seine Stücke wurden auf die Bühne gebracht und in der Schule gelesen: neben dem Literaturunterricht auch in der „Rassenkunde“ (vgl. Bonnell, 2008).

⁷ Als ein diversifiziertes Beispiel angeführt werden könnte dazu der Roman *Girl, Woman, Other* von Bernardine Evaristo (2019), der neben dem Leben zahlreicher unterschiedlicher Charaktere in der Diaspora auch die Themen *Coming-of-Age*, toxische Beziehungen, Generationenkonflikte, Klassismus, Bildungsaufstieg und *Queerness* behandelt.

3 *White Gaze* und Englischunterricht: Einige empirische Beispiele

Um herausarbeiten zu können, wie der *White Gaze* und *rassistisches Wissen* den Fremdsprachenunterricht über die curricularen Rahmenbedingungen, die in ihm verwendeten Texte und Lehrwerke und die daraus resultierenden Interaktionen ganz konkret beeinflusst, präsentieren wir im Folgenden vier unterschiedlich gelagerte empirische Beispielen aus teilnehmenden Beobachtungen und Lehrwerks- bzw. Lehrplananalysen.

3.1 Unterrichtsinteraktion

Das folgende Fallbeispiel ist Ergebnis einer teilnehmenden Beobachtung an einer nordrhein-westfälischen Schule. An einem Gymnasium stellen die Schüler*innen der Einführungsphase (10. Klasse) im Englischunterricht kurz vor den Ferien Referate zu verschiedenen, selbst gewählten und eigenständig recherchierten Themen vor. Einer von ihnen präsentiert die Ergebnisse seiner Auseinandersetzung mit dem sog. „war on drugs“ in den USA sowie dessen Zusammenhang mit institutionellem Rassismus. Dabei verweist der Schüler neben historischen Ereignissen auch auf Statistiken und verwendet durchgängig die Bezeichnung „Black people“, wenn er Schwarze Menschen in den USA meint. Nach der Präsentation bekommt er positives Feedback von seinen Mitschüler*innen, zuletzt auch von seiner Lehrerin, die mit dem Inhalt sowie dem fremdsprachlichen Niveau sehr zufrieden ist. Sie schließt ihre Beurteilung mit den Worten: „And by the way, we don't say Black. This is not politically correct. We say Afro-American!“ Der Schüler blickt irritiert in die Runde und fängt den Blick der Praxissemesterstudentin ein. Diese schüttelt unauffällig den Kopf, er lächelt erleichtert. Dieses Beispiel zeigt eine umgekehrte „knowledge gap“ zwischen Lehrerin und Schüler bzw. zwischen Ausbildungslehrerin und Praxissemesterstudentin im Bereich des rassismussensiblen Sprachgebrauchs, wobei die Beteiligten mit niedrigeren Bildungsabschlüssen mehr explizites Wissen zu Rassismus(kritik) haben als die Berufserfahrene (s. Machtgefälle in der Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehung, Kap. 2).

Die Lehrperson hat den Anspruch, dass eine Bezeichnung verwendet wird, die, wie sie sagt, politisch korrekt sei. Vermutlich meint sie, dass auf rassistische Fremdbezeichnungen verzichtet werden solle. Allerdings fehlt ihr an dieser Stelle das Wissen, dass *Black* eine politische Selbstbezeichnung ist, die alle Schwarzen Menschen mit ihren Rassismuserfahrungen umfasst (vgl. Sow, 2021). *Afro-American* bzw. *African American* hingegen sind Sammelbegriffe für Schwarze Menschen als US-amerikanische Staatsbürger*innen. Da der Schüler aber über strukturellen Rassismus aufgrund von Hautfarbe referiert hat, passt die Bezeichnung *Black* an dieser Stelle eher. Neben *African Americans* sind und waren viele *Communities*, die sich als Schwarz identifizieren, von anti-Schwarzem Rassismus betroffen. Nicht alle Schwarzen Menschen, die in den USA leben, sind *African American*. Durch die ungerechtfertigte Korrektur hat die Lehrerin dem Schüler jedoch implizit vermittelt, eine rassistische Fremdbezeichnung verwendet zu haben (s. Lehrer*innen als *gatekeeper of knowledge*, Kap. 2).

3.2 Englischlehrwerk

Neben diesem unterrichtspraktischen Fall gibt es auch Rassismusrelevanz in Englischlehrwerken, wie die folgende Lehrwerksanalyse zeigt: Bei der Durchsicht verschiedener Ausgaben aus dem deutschsprachigen Raum sind zahlreiche implizit und explizit rassistische Abbildungen, Texte und Aufgabenstellungen zu finden.⁸ Dass Rassismus oder

⁸ Siehe Bönkost (2020) und Alter et al. (2021) in Kap. 2. Weitere empirische Studien, die zu ähnlichen Ergebnissen in anderen Unterrichtsfächern kommen, sind u.a. Awet (2018), Marmer & Sow (2015) und Marmer (2013).

rassismusrelevante Themen in nahezu jedem Englischlehrwerk verhandelt werden, ist u.a. in der Geschichte der englischen Sprache und der sog. englischsprachigen Zielkulturen zu begründen: Themen wie der transatlantische Sklavenhandel und die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung, die Geschichte der *First Nations* der Gebiete, die heute als USA und Kanada bekannt sind, sowie „Multicultural Britain“ sind an die Geschichte des modernen Rassismus geknüpft. Dass Länder wie Südafrika und Nigeria als „English speaking countries“ in den fremdsprachendidaktischen Kanon aufgenommen werden, verweist auf eine Tendenz der Veränderung, jedoch sollte dies u.a. als ein Resultat der *Maafa* betrachtet und entsprechend kontextualisiert werden. *Maafa*, auch als afrikanischer Holocaust oder Holocaust der Sklaverei bezeichnet, kommt aus dem Kiswahili und bedeutet Katastrophe. Er bezieht sich auf das 500 Jahre währende Leiden afrikanischer Völker und der afrikanischen Diaspora, das durch Sklaverei, Imperialismus, Kolonialismus, Invasion, Unterdrückung, Entmenschlichung und Ausbeutung verursacht wurde (vgl. Ofuately-Alazard, 2021). Neben so offenkundig gewaltassoziierten Bereichen wie der imperialen Geschichte der englischen Sprache werden zudem in vermeintlich harmlosen Themen des Englischunterrichts, wie die Abhandlung der Feierlichkeiten zu Thanksgiving und zum „Columbus Day“ in den USA sowie „Tea Time“ in England, ohne postkoloniale Kritik dargestellt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen zweier Abbildungen vorgestellt werden:

Bei dem in Abbildung 1 ausgewählten Schulbuchausschnitt handelt es sich um einen kurzen Infotext ohne Quellenangabe mit der Überschrift „The Native Americans“. Darin wird die Ankunft der europäischen Siedler*innen und das Aufeinandertreffen mit den autochthonen Völkern beschrieben:

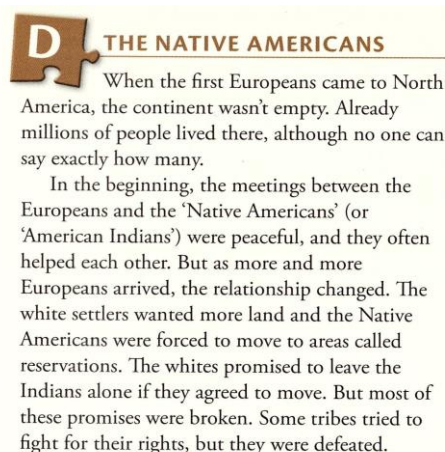


Abbildung 1: Auszug aus dem Lehrwerk *English G 21* (Schwarz, 2017, S. 61)

Die Wortwahl sowie die Auswahl der Vorkommnisse weisen eine euphemistische und lückenhafte Darstellung auf. Der Genozid an den „First Nations of America“ wird als „promises broken“ (ebd.) umschrieben. Auch ist nicht davon auszugehen, dass die ersten Begegnungen mit den Siedlungskolonialist*innen „peaceful“ (ebd.) waren. Wie Stannard (1992) herausgearbeitet hat, sind schätzungsweise 95 Prozent der indigenen Bevölkerung seit dem Erstkontakt umgebracht worden – wenn nicht in kriegerischen Auseinandersetzungen oder als Folge von Deportationen, dann durch importierte Krankheiten. Der sogenannte *land theft* durch europäische Siedlungskolonialist*innen und der damit einhergehende Genozid an den *First Nations of America* haben wenig zu tun mit der Beschreibung der Vorkommnisse in diesem Infotext.

Neben der euphemistischen Darstellung historischer Ereignisse zugunsten der Täter*innen kommt es auch zur Auslassung dieser in der angedeuteten Thematisierung von Siedlungskolonialismus und Rassismus: Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt eine Grammatikübung mit dem Titel „REVISION: A bit of history“. In dieser sollen aktive

Aussagesätze in Passivkonstruktionen umgebaut werden, sodass der Agens aus der syntaktischen Struktur verschwindet.

1 REVISION A bit of history (Passive)

Which sentences would be better in the passive?

Make changes if you need to.

1 People brought African slaves to the US till 1808.

African slaves were brought to the US till 1808.

Abbildung 2: Auszug aus dem Lehrwerk *English G 21* (Schwarz, 2017, S. 84)

Im vorgegebenen Beispiel wird aus „People brought African slaves to the US till 1808“ (ebd.) eine semantisch reduzierte Aussage: „African slaves were brought to the US till 1808“ (ebd.). Nicht nur wird der Agens (people) in der Aktivkonstruktion nicht genauer benannt, er wird auch der als Entität beschriebenen Gruppe „African slaves“ gegenübergestellt. Die Wahl des Prädikats „brought“ vom Infinitiv „to bring“ ist interessant vor dem Hintergrund, dass Schwarze Menschen in Westafrika zuerst versklavt und dann zu Tausenden auf Schiffen unter widrigsten Umständen über den Atlantik verschleppt worden sind, um dort auf Plantagen für *weiße* Siedlungskolonialist*innen Kapital zu generieren. Sie wurden vor dem Gesetz der Vereinigten Staaten von Amerika nur zu einem Fünftel als Mensch anerkannt. Da die versklavten Menschen für die Plantagenbesitzer*innen nicht mehr wert waren als Vieh und als deren Eigentum zählten, nennt man diese Form der Sklaverei, die Teil der US-amerikanischen und europäischen Geschichte ist, auch *chattel slavery* (vgl. DeGruy, 2005). Auf die einleitende Frage „Which sentences work better in the passive?“ (Abb. 2) könnte man aus einer rassistisch informierten Perspektive zurückfragen: *Better for whom? For white people? For European colonizers?* Die in diesen Beispielen dominante Perspektive kann als Zeugnis einer *weißen* Wissensproduktion und als Ergebnis von epistemologischem Rassismus gesehen werden (s. Kap. 1).

3.3 Literaturunterricht

Ebenso relevant im Kontext eines literaturdidaktischen Kanons des Englischunterrichts ist das folgende Fallbeispiel aus einer teilnehmenden Beobachtung einer Unterrichtssituation, in der Rassismus thematisiert wird. Es dient als Zeugnis des in Kapitel 2 beschriebenen Problems, das sich aus der Öffnung des Kanons ohne rassistisch informierte Perspektive ergibt: In einem Kurs der Einführungsphase (11. Klasse) eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen wurde im Rahmen der Unterrichtsreihe „Multicultural Britain“ ein Auszug aus dem Coming-of-Age-Roman *(Un)Arranged Marriage* von Bali Rai (2018, S. 71ff.) gelesen, der die Geschichte eines Teenagers aus einer konservativen punjabischen Familie in England erzählt. Die Passage des Romans, die den Schüler*innen in Form eines Arbeitsblattes ausgeteilt wurde, behandelt einen Konflikt zwischen Vater und Sohn. Im Streitgespräch, dessen Anlass der Unwille des Sohnes, eine arrangierte Ehe einzugehen, sowie seine Nähe zur *weißen* Mehrheitsgesellschaft ist, entlädt der Vater seinen gesamten Frust über die Jugend von heute. Er führt aus, dass sein Sohn sich von *weißen* Engländer*innen, „dirty white girls“ (Bali Rai, 2018, S. 73), fernzuhalten habe.

Das Unterrichtsgespräch im Plenum ergab durch die Beiträge von Schüler*innen, dass der Vater rassistisch und sexistisch gegenüber den *weißen* Mitschüler*innen seines Sohnes sei und deutlich werde, dass er sich im Gegensatz zu seinem Sohn nicht in die Mehrheitsgesellschaft integrieren möchte, weil er an Traditionen der Punjabi festhalte, welche

nicht mehr zeitgemäß und frauenfeindlich seien. Die Lehrerin kommentierte die Aussagen aus dem Unterrichtsgespräch der Schüler*innen nicht.

Der Text und seine Interpretation mit dem *White Gaze* bieten den Lerner*innen die Möglichkeit, gesellschaftliche Themen wie traditionalistische Geschlechterrollen und Sexismus zur Angelegenheit der Anderskulturellen zu machen (vgl. Messerschmidt, 2016). Ein typischer *Coming-of-Age*-Konflikt, nämlich die Distanzierung von den Werten des Elternhauses, wird zu einem punjabischen Problem. Der Sexismus, ausgedrückt durch die verbale Abwertung weißer Frauen durch den Migrationsanderen⁹, den Vater, wird hier zu einem migrierten Problem, während er doch auch in der weißen Mehrheitsgesellschaft tief verwurzelt ist. Außerdem ist die Schlussfolgerung, dass es sich hierbei um Rassismus gegen Weiße handele, argumentativ nicht haltbar, da es diesen nach den einschlägigen Definitionen von Rassismus (vgl. Hall, 1989) aufgrund einer fehlenden historischen Dimension und des strukturellen Machtgefälles zugunsten *weißer* Menschen nicht gibt. Besonders interessant hierbei ist die Intersektion von Herkunft und Geschlecht und wie mit diesen vermeintlich kritisch im Unterricht umgegangen wird.

3.4 Kernlehrplan

Die Verschränkung der Differenzmarker Herkunft und Geschlecht schlägt sich auch im Aufbau des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans des Faches Englisch nieder, der die Geschlechterkategorie im Jahr 2014 als Themenbereich mit aufgenommen hat, verortet im Bereich der sogenannten interkulturellen Kompetenzen:

„Sie [die Lernenden] können [...] sich fremdkultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen, bewusst werden und Toleranz zeigen, sofern Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens nicht verletzt werden [und] sich ihrer eigenen kulturgeprägten Wahrnehmungen und Einstellungen bewusst werden und sie auch aus Gender-Perspektive in Frage stellen.“ (MSB NRW, 2014, S. 23)

Impliziert wird hier, dass „Fremdkulturelles“ (ebd.) potenziell die Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens verletzt und dass die eigene kulturgeprägte Wahrnehmung von Schüler*innen aus der Gender-Perspektive in Frage gestellt werden muss. Welche Kultur hier die Wahrnehmung prägt, bleibt den Interpretator*innen des Lehrplans überlassen.

Nachdem an vier empirischen Beispielen gezeigt wurde, wie *rassistisches Wissen* auf verschiedenen Ebenen des Englischunterrichts über rassismusrelevante Gegenstände tradiert wird, stellt sich die Frage, wie es hierzu kommen kann, obwohl eine Auseinandersetzung mit der englischen und US-amerikanischen Geschichte Teil der universitären Lehramtsausbildung und Kolonialrassismus auch Teil der bundesdeutschen Vergangenheit ist. Ein möglicher Erklärungsansatz ist einerseits der *White Gaze*, mit dem rassismusrelevante Themen in Bildungsinstitutionen betrachtet und vermittelt werden (s. Kap. 1 und 2). Andererseits zeigt sich eine fehlende rassismuskritische Perspektive beteiligter Akteur*innen des deutschen Bildungssystems, das durchaus als „Predominantly White Institution“ (Currie et al., 2021, S. 3) bezeichnet werden kann, was eine Kontinuität von Diskriminierungspraktiken zur Folge hat. Daher sollten rassismuskritische Perspektiven Einzug in die fremdsprachliche Lehrer*innenbildung finden.

⁹ „Migrationsandere“ kann [...] als Begriff bezeichnet werden, mit dem Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung von natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick kommen.“ (Mecheril, 2010, S. 17)

4 Rassismuskritik und fremdsprachliche Lehrer*innenbildung

4.1 Rassismuskritik und Fachdidaktik

Wenn die Verhandlung rassismusrelevanter Themen im Englischunterricht rassismuskritisch gestaltet werden soll, muss die Professionalisierung von Englischlehrpersonen unter Berücksichtigung der Institutsnormen und Zwänge, denen sie unterliegen, in den Blick genommen werden, und das nicht nur in der ersten, sondern auch in der zweiten und dritten Phase der Englischlehrer*innenbildung. Eine Möglichkeit wäre die Implementierung einer „Critical Antiracist Pedagogy“ (Kubota, 2021, S. 241). Zusätzlich zu einer aktiven antirassistischen Positionierung erkennen Lehrende dabei an, dass Rassismus Teil der eigenen Identität und Sozialisation ist und dass sie sich rassismuskritisch bilden müssen, um Rassismus abzubauen.

„Da Fachdidaktiker*innen im Vergleich zu Vertreter*innen anderer Wissenschaften [...] deutlich näher an einer außeruniversitären, weil schulisch-unterrichtlichen Praxis angesiedelt sind, kann Fachdidaktik als eingreifende (Kultur-)Wissenschaft verstanden werden“ (Simon & Fereidooni, 2018, S. 21)

und durch die Implementierung von *Critical Antiracist Pedagogies* in der Lehramtsausbildung transformatorisch eingreifen. Jedoch ist dabei „zu bedenken, dass [die Fachdidaktik] selbst in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, also auch in rassistische Verhältnisse, in die sie eingreift, involviert ist“ (ebd.).

Es gibt theoretische Ansätze, die beim Aufbau einer rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik helfen könnten: Rassismuskritik und Migrationspädagogik (vgl. Mecheril, 2016), die kritische Theorie (vgl. Adorno, 1971) sowie kritisches *Weißsein* (vgl. Eggers et al., 2005) erlauben eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft unter Einbezug ihrer kolonialen und nationalsozialistischen Vergangenheit sowie mit deren Kontinuitäten. Besonders im Englischunterricht relevant werden auch Diskurse und Errungenschaften aus dem internationalen Raum, wie die „Critical Race Theory“ (vgl. Delgado & Stefancic, 2001), das Konzept der Intersektionalität nach Crenshaw (1991) und *Antiracism* nach Kendi (2019), nicht zuletzt auch Leitideen der „Critical Pedagogy“ nach Freire (1976; für die Fremdsprachendidaktik: Gerlach, 2020; vgl. auch Giroux, 1983) sowie postkoloniale Theorien (vgl. Said, 1978; Spivak, 1988).

Der Aufbau einer rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik sollte aber nicht zum Ziel haben, abgeschlossen zu sein und den Englischunterricht zu einem rassismusfreien Raum zu machen. Er versteht sich vielmehr

„als Prozess, der stetig weiterentwickelt und -gedacht werden will, um Zugänge zu schaffen, Teilhabe zu ermöglichen und Barrieren abzubauen. Sich Rassismuskritik auf die Fahnen zu schreiben heißt noch lange nicht, durch und durch rassismuskritisch zu handeln. [...] Eine rassismuskritische Öffnung [ist] nie als abgeschlossen zu betrachten.“ (Seng & Warrach, 2020, S. 17)

4.2 Rassismuskritische Englischlehrer*innenbildung

Wenn Lehrpersonen als diejenigen Akteur*innen gesehen werden, die ganz wesentlich Unterricht gestalten und den unterrichtlichen Diskurs rund um Lehrwerkinhalte und die Interpretation des englischdidaktischen Kanons anleiten, muss die Frage erlaubt sein, was Rassismus mit den Englischlehrer*innen zu tun hat. In der fachdidaktischen Forschung herrscht hierzu noch eine große Lücke. Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar Studien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die Rassismus im Kontext von Schule und Unterricht untersuchen, wenngleich die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung in Deutschland, anders als im anglo-amerikanischen Raum, im Grunde keine Tradition hat. Gomolla und Radtke (2009) untersuchten die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule und deren Auswirkungen auf den Bildungsverlauf

migrationsanderer Schüler*innen, die von Entscheidungsträger*innen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden. Qualitative Studien zu den Rassismuserfahrungen von Schüler*innen geben Einblick in den Alltag Betroffener am Lernort Schule (vgl. Karabulut, 2020; Nguyen, 2013; Scharathow, 2014). Zwar in einer anderen Rolle, aber ebenfalls negativ betroffen sind Referendar*innen und Lehrer*innen of Color, die in ihrer Ausbildung und während ihres Berufsalltags rassistisch diskriminiert werden (vgl. Fereidooni, 2016). Rassismus(erfahrungen) gehört bzw. gehören zum Alltag an Schulen, obwohl die Rolle der Lehrer*innen und der Institution Schule allgemein mit Aufklärung über Rassismus und intendiertem Abbau von Vorurteilen assoziiert wird. Dies ist auch Ergebnis der quantitativen Studie „Teachers Are People Too“ aus den USA von Starck et al. (2020): Lehrer*innen haben den Autor*innen zufolge ähnlich ausgeprägte rassistische Einstellungen wie andere US-amerikanische Erwachsene. Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ergebnissen einer qualitativen Studie aus Deutschland von Scherschel (2006), die Rassismus als „habitualisierte Wahrnehmungsoption und flexible symbolische Ressource“ (S. 225) versteht und die Argumentationsfiguren von Facharbeiter*innen und Akademiker*innen, die sich selbst eher dem linken Spektrum zuordnen, vergleicht. Beide Gruppen argumentieren rassistisch, wobei Rassismus für beide Gruppen unterschiedliche Funktionen erfüllt.

Rassistisches Wissen ist häufig implizit und als rassistische Praxis habitualisiert, die sich unbewusst in zahlreichen Facetten des Handelns zeigt und die Wahrnehmung strukturiert – ein Umstand, von dem sich auch vermeintlich reflektierte und gut ausgebildete Lehrkräfte nicht frei machen können. Zudem perpetuiert sich Rassismus über die Lehr-Lerngegenstände des Unterrichts – im Englischunterricht z.B. durch (De-)Thematisierung der britischen Kolonialgeschichte. Hochschul- und ausbildungsdidaktisch müsste man daher überlegen, wie Rassismuskritik in einer fachlichen und fachdidaktischen Dimension zum Gegenstand gemacht werden kann:

„Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren. Um zu einer rassismuskritischen Unterrichtsplanung und damit zu rassismuskritischen fachdidaktischen Überlegungen zu gelangen, müssen deshalb fachwissenschaftliche Phänomene aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und dekonstruiert werden.“ (Simon & Fereidooni, 2020, S. 1)

Angehende Fachlehrpersonen, in unserem Beispiel für das Unterrichtsfach Englisch, müssten anhand exemplarischer Beispiele — wie in Kapitel 3 dargestellt — rassismuskritisch gebildet werden, was beinhaltet, explizites, theoretisches Wissen über Rassismus und Rassismuskritik zu erhalten, um so in die Lage versetzt zu werden, das eigene *rassistische Wissen* zu reflektieren, sich antirassistisch zu positionieren und – als mögliche (oder erhoffte) Folge hiervon – rassismussensibler zu unterrichten. Ansätze zu einer rassismuskritischen Professionalisierung angehender Englischlehrpersonen müssen aber zunächst einmal (weiter-)entwickelt und erprobt werden. Eine mögliche Seminaraktivität wäre die rassismuskritische Lehrwerksanalyse, welche im Rahmen eines rassismuskritischen Seminars oder Workshops durchgeführt werden könnte (Güllü, 2023, in Vorbereitung).

4.3 Lehrer*innenhabitus und Language Teacher Identity

Einer solchen Intervention steht ein träger Lehrer*innenhabitus entgegen, welcher als Überformung eines durch die individuelle Biographie erworbenen Schüler*innenhabitus durch universitäre Lehrer*innenbildung zwar entwickelt werden soll, gleichwohl aber denselben Einsozialisierungs- und Enkulturationsprozessen ausgesetzt ist wie andere Habitus-Ausprägungen im Bourdieuschen Sinne und damit als relativ statisch charakterisiert werden kann. Aus diesem Grund sehen wir als Gegenkonstrukt die international

gängige „Language Teacher Identity“ (Gerlach, 2022) als ausbildungsdidaktische Angriffsfläche, welche Lehrpersonen zu Positionierungsreflexionen gleichsam zwingt. Die im deutschsprachigen Raum sehr prominente Forschung zum Lehrer*innenhabitus vermag zwar zu zeigen, welchen strukturell-systemischen Zwängen Lehrer*innenbildung ausgesetzt ist und wie diese damit auch – wie für unser Thema besonders relevant – *rassistisches Wissen* reproduziert. Eine wirkliche Transformation solcher Habitus, denen *rassistisches Wissen* einsozialisiert ist, kann allerdings hochschuldidaktisch, noch dazu in fachlich oder fachdidaktisch orientierten Einzelveranstaltungen, kaum abgebildet werden.

Nimmt man den Diskurs um *Language Teacher Identity* und die damit verbundene Wertig- und Wirksamkeit eigener Glaubenssätze und Überzeugungen ernst, kann Rassismuskritik als Thematik in einer fachdidaktischen Seminarveranstaltung allerdings sehr wohl dazu helfen, Rassismus als strukturierende Struktur anzuerkennen, sich ihr gegenüber zu positionieren und sie berufsbiographisch zu reflektieren. Rassismussensibilität kann damit zumindest hochschuldidaktisch angebahnt werden, muss jedoch wiederkehrendes Thema werden, das auch vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen (und dem Einsatz von Literatur, Texten und Medien im Unterricht) über alle Phasen hinweg reflektiert wird. Forschung, konzeptionell-theoretisch wie auch empirisch, zu einer derart gelagerten Intervention oder auch zur Entwicklung einer rassismuskritischen *Language Teacher Identity* ist weiterhin noch rar (als Gegenbeispiel: Güllü, 2023, in Vorbereitung).

5 Fazit

Die empirischen Beispiele, als Ergebnisse teilnehmender Beobachtungen und der Analyse von Lehrwerken und des Lehrplans, zeigen, mit welcher Deutlichkeit Rassismus in Texten wie auch in Praktiken des Englischunterrichts aufscheint und folglich wie ernst die Lage (weiterhin) ist.

Die Englischdidaktik scheint sich diskursiv nicht selten auf die ihr genuinen methodisch-didaktischen Prinzipien wie inter- und transkulturelles Lernen zu verlassen, wenn es um kritische Themen geht, während gleichzeitig der damit inhärente Unterrichtsgegenstand durch Perspektivwechsel banalisiert wird (vgl. Gerlach, 2020) und an einem im gesellschaftlichen Diskurs statischen und kollektivierenden Kulturbegriff abgehandelt wird. Wird Rassismus explizit zum Thema gemacht, droht ihm dasselbe Schicksal.

Wir begrüßen die Öffnung des literaturdidaktischen Kanons für Werke marginalisierter Autor*innen. Daher sehen wir – neben den berechtigten und ganz grundsätzlichen Fragen von Textauswahl und Unterrichtsgegenständen – die Fremdsprachenlehrer*innen in einem rassismuskritischen Unterricht in der Rolle aktiv Handelnder, die fachliche Diskurse über rassismusrelevante Themen einleiten, (aus)halten und moderieren können und sich dezidiert rassismuskritisch positionieren. Aus einer berufsbiographischen Perspektive und unter Berücksichtigung der individuellen *Language Teacher Identity* können in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Lern- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden (vgl. Gerlach & Fasching-Varner, 2020), die ein rassismuskritisches Bewusstsein (und kritisches *Weißsein*) fördern und gleichzeitig das Potenzial haben, den *White Gaze* zu irritieren, um eine rassismuskritische Öffnung des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen. Wie diese Prinzipien dann ausgefüllt und nachhaltig implementiert werden können, muss nun auf verschiedene Weise erprobt werden.

Literatur und Internetquellen

- Ackermann, Z. & Schülting, S. (2011). Einleitung. In Z. Ackermann & S. Schülting (Hrsg.) *Shylock nach dem Holocaust: Zur Geschichte einer deutschen Erinnerungsfigur* (S. 3–10). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110258219.3>
- Adichie, C.N. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED: Ideas Worth Spreading. <https://ombuds.umich.edu/article/danger-single-story>
- Adorno, T.W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Suhrkamp.
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42 (4), 641–652. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>
- Alter, G., König, L. & Merse, T. (2021). All Inclusive? Eine kritische Lehrwerksanalyse zur Repräsentation von Diversität in den Englischlehrwerken für verschiedene Schulformen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 81–104.
- Arndt, S. (2021). Rassismus. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 37–43). Unrast.
- Auernheimer, G. (2004). Unser Bildungssystem und unsere Schule auf dem Prüfstand. Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung im Rahmen von Schulentwicklung. In M. Grosse Holthaus & K. Köller (Hrsg.), *Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundsultages 2003* (S. 15–29). LIT.
- Awet, K. (2018). *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388799>
- Bernasconi, R. (2020). Who Invented the Concept of Race? In L. Back & J. Solomos (Hrsg.), *Theories of Race and Racism. A Reader* (2. Aufl.) (S. 83–103). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003060802-7>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It Takes More than Two for this Tango: Moving Beyond the Self/Other-Binary in Teaching about Culture in the Global EFL-Classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 77–96.
- Bönkost, J. (2020). Konstruktion des Rassisediskurses in Englisch-Schulbüchern. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 19–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_2
- Bonnell, A.G. (2008). *Shylock in Germany: Antisemitism and the German Theatre from the Enlightenment to the Nazis*. I.B. Tauris. <https://doi.org/10.5040/9780755622405>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2014). Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In B. Marschke & H.U. Brinkmann (Hrsg.), *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“: Alltagsrassismus in Deutschland* (S. 143–167). LIT.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- Currie, M., Ng-A-Fook, N. & Drake, S.A. (2021). Is CRRP enough? Addressing Anti-racism(s) in Teacher Education. *Journal for the American Advancement of Curriculum Studies*, 14 (2), 1–28.
- Czollek, L.C., Perko, G., Kaszner, C. & Czollek, M. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- DeGruy, J. (2005). *Post Traumatic Slave Syndrome: America's Legacy of Enduring and Healing*. Joy DeGruy Publications.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory. An Introduction*. New York University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780195301731.013.51089>
- Eggers, M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Evaristo, B. (2019). *Girl, Woman, Other*. Hamish Hamilton.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Frankenberg, R. (1997). Introduction: Local Whitenesses, Localizing Whiteness. In R. Frankenberg (Hrsg.), *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism* (S. 1–34). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1220r19.3>
- Freire, P. (1976). *Education. The Practice of Freedom*. Writers and Readers.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (1), 29–50.
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Narr.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, (178), 913–921.
- Hurston, Z.N. (1928). How It Feels to Be Colored Me. *World Tomorrow*, May.
- Jeismann, K.E. (1982). Einleitung. In K.E. Jeismann & H. Schissler (Hrsg.), *Englische und Deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in Darstellungen zur Neueren Geschichte* (S. 7–10). Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzbeziehungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kendi, I.X. (2019). *How to Be an Antiracist*. Random House.
- Kilomba, G. (2020). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism* (6. Aufl.). Unrast.
- Kirchhoff, P. (2019). III. 2.1 Kanondiskussion und Textauswahl. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 219–230). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709-010>
- Kubota, R. (2021). Critical Antiracist Pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75 (3), 237–246. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab015>
- Güllü, N. (in Vorbereitung). Critical Antiracist Teacher Education: Insights from the Seminar “Racism and the EFL Classroom”.

- Leiprecht, R. (1992). „... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...“: zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen (2. Aufl.). Argument.
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil- dern. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspä- dagogik*, 36 (2), 25–31.
- Marmer, E. & Sow, P. (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Aus- einandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Beltz Juventa.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2014). Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In P. Knecht, E. Matthes., S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmit- telforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educa- tional Media* (S. 9–18). Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. An- dresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 8–22). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik). Beltz.
- Messerschmidt (2016). ‚Nach Köln‘ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In M. do Mar Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisie- rung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 159–171). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436387-011>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nord- rhein-Westfalen. Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/19/KLP_GoSt_Englisch.pdf
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Nguyen, T.Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-insti- tutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspäda- gogik*, 36 (2), 20–24.
- Ofuatay-Alazard, N. (2021). Maafa. In S. Arndt & N. Ofuatay-Alazard (Hrsg.), *Wie Ras- sismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deut- sche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 594–597). Unrast.
- Piesche, P. (2005). Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weiß- seinsforschung? In M.M. Eggers, G. Kilomba, O. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *My- then, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 14– 17). Unrast.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremd- sprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10728>
- Rabelo, V.C., Robotham, K.J. & McCluney, C.L. (2021). ‘Against a Sharp White Back- ground’: How Black Women Experience the White Gaze at Work. *Gender, Work & Organization*, 28 (5), 1840–1858. <https://doi.org/10.1111/gwao.12564>
- Rai, B. (2018). *(Un)arranged Marriage*. Penguin.
- Riegel, C. (2016). *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in wi- dersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Vintage.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuser- fahrungen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427958>

- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren* (Kultur und soziale Praxis). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402900>
- Schwarz, H. (Hrsg.). (2017). *English G 21. D4. Erweiterte Ausgabe für differenzierende Schulformen*. Cornelsen.
- Schwermer, A. (2022). Debatte über ‚Winnetou‘. Aus der Zeit gefallen. *taz*, 30.08.2022. <https://taz.de/Debatte-ueber-Winnetou/!5874868/>
- Seng, S. & Warrach, N. (2020). Einführung Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe und Reflexionspraxis. In S. Seng und N. Warrach (Hrsg.), *Rassismuskritische Öffnung II: Impulse zur rassismuskritischen Entwicklung der Jugend(verbands)arbeit* (S. 6–20). Im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserarbeit e.V. IDA.
- Shakespeare, W. (1998). *The Merchant of Venice*. Reclam.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In K. Fereidooni, K. Kraus, K. Hein & T. Schetter (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Schulentwicklung* (S. 17–30). Waxmann.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Bemerkungen. In N. Simon & K. Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1
- Sow, N. (2021). Weißsein: die Notwendigkeit kritischer Weißseinsforschung. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 608–610). Unrast.
- Spivak, G.C. (1988). “Can the Subaltern Speak?” In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Macmillan.
- Stannard, D.E. (1992). *American Holocaust: Columbus and the Conquest of the New World*. Oxford University Press.
- Starck, J.G., Riddle, T., Sinclair, S. & Warikoo, N. (2020). Teachers Are People Too: Examining the Racial Bias of Teachers Compared to Other American Adults. *Educational Researcher*, 49 (4), 273–284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>
- Stein, G. (2003). Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur ‚eine didaktische Innovation‘. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Didaktische Innovation im Schulbuch* (S. 233–254). Klinkhardt.
- Surkamp, C. (2013). Geschichte der Kanones englischsprachiger Literatur an deutschen Schulen. In G. Rippl & S. Winko (Hrsg.), *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte* (S. 193–199). Metzler.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.
- Wachendorfer, U. (2001). Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In S. Arndt (Hrsg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 87–101). Unrast.
- Wachendorfer, U. (2005). Weiße halten weiße Räume weiß. In M.M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 530–539). Unrast.
- Wallowitz, L. (2008). Chapter 9. Resisting the White Gaze. Critical Literacy and Toni Morrison’s ‘The Bluest Eye.’ *Counterpoints*, 326, 151–164.
- Wiater, W. (2003). *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. Universität Augsburg.

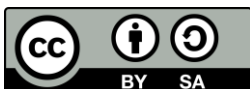
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Decolonizing Classics

Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion

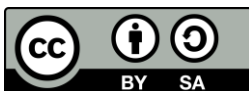
Jochen Sauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Literaturwissenschaft, Romanistik und Latein,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt den unsichtbaren Kanon der Vergleichsdokumente des Lateinunterrichts in den Blick und unterzieht ihn exemplarisch an Cesare Maccaris Bild „Cicero klagt Catilina an“ einer Kritik. Auf dieser Basis werden zwei nicht-europäische Vergleichsdokumente – eines aus dem nordamerikanischen Westen, eines aus dem chinesischen Fernen Osten – unter dem Gesichtspunkt ihrer Eignung für den altsprachlichen Unterricht betrachtet. Die Vorschläge antworten dabei nicht zuletzt auf die Kritik des US-amerikanischen Altertumswissenschaftlers Dan-el Padilla Peralta an latent rassistischen Grundstrukturen in seiner Disziplin. Diese Kritik hat in den USA eine schon lange schwelende Debatte befeuert, in deren Rahmen auch der klassische Lektürekanon infrage gestellt wurde. Gegenüber einer problematischen Lösung, den Textkanon der alten Sprachen aufzulösen, das in Hinblick auf muttersprachliche Texte als abgeschlossen gelten muss, wird der Vorschlag unterbreitet, den unsichtbaren Kanon der Vergleichsdokumente nach West und Ost zu öffnen. Der Beitrag illustriert diesen Vorschlag an jeweils einem Beispiel, wobei das erste, die Mythenrezeption der ersten afroamerikanischen Schriftstellerin Phillis Wheatley (1753?–1784), näher ausgeführt wird. Betrachtet wird konkret ihre poetische Rezeption des Niobe-Mythos der Metamorphosen Ovids und eines Gemäldes Richard Wilsons, welche sich als Reflex biographischer Erfahrungen im Code der ovidischen und wilsonischen poetischen Welten zeigen. Ein zweites Beispiel, welches illustriert, inwiefern unter kulturwissenschaftlicher Perspektive historiographische Texte des Fernen Ostens als Vergleichsdokumente herangezogen werden können, schließt den Beitrag ab.

Schlagwörter: Postkolonialismus; Rezeptionsästhetik; Komparatistik; Unwriting; Going Mainstream; Niobe-Mythos; Thebanischer Sagenkreis



1 Einleitung

Dieser Beitrag nimmt jenseits des Kanons der griechischen und lateinischen Primärtexte, die im Unterricht gelesen werden, jenen unsichtbaren Kanon an Vergleichstexten und Rezeptionsdokumenten in den Blick, der im Hintergrund präsent ist und über den wiederholenden Abdruck in den Schulausgaben und Materialsammlungen als kanonisiert gelten darf. Dieser ist bisher nicht Gegenstand einer kritischen Betrachtung geworden.

Im ersten Teil illustriert der Beitrag beispielhaft anhand von Cesare Maccaris Gemälde „Cicero klagt Catilina an“, wie ein kanonisches Rezeptionsdokument, das in beinahe allen Textausgaben zu Ciceros erster catilinarischen Rede abgedruckt ist, ohne eine Deutung oder Kontextualisierung die rhetorisch-analytische Lektüre¹ dieses klassischen Textes erschwert. Mit diesem Beispiel soll die Notwendigkeit aufgezeigt werden, dass auch der Kanon der Rezeptions- und Vergleichsdokumente als eigene „Literalitäten“² betrachtet und einer kritischen Prüfung unterzogen werden muss. Außerdem wird vergegenwärtigt, dass es auch für ein besseres Verständnis der lateinischen Primärtexte zielführend ist, eine kritische Betrachtung der Vergleichsdokumente zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Im zweiten Teil vergegenwärtigt der Beitrag anhand des Gedichts „NIOBE in Distress for her children slain by APOLLO“ der schwarzen Dichterin Phillis Wheatley (* ca. 1753 in Westafrika – † 1784 in Boston, MA), wie im Zuge dieser Prüfung neue Rezeptions- und Vergleichsdokumente eingeführt werden können, die einer eurozentristischen Tendenz der Rezeption antiker Texte entgegenwirken. Basis ist dabei ein literaturwissenschaftlicher, genauer: rezeptionsästhetischer Ansatz.

In einem Ausblick wird anhand des Beispiels fernöstlicher antiker Geschichtsschreibung gezeigt, wie die Betrachtung von Texten einer fremden, nicht-europäischen antiken Kultur zu einer neuen Perspektive in der Bewertung von Geschichtswerken der westlichen Antike führen kann. Basis ist hierbei ein kulturwissenschaftlich-komparatistischer Ansatz.

Der Beitrag plädiert damit für eine Erweiterung des Kanons der Vergleichsdokumente um Texte nicht-weißer und nicht-westlicher Herkunft. Somit würde vermieden, den „klassischen“ Kanon von Texten aufzugeben, der für die Kultur- und Geistesgeschichte Europas von Relevanz ist und dessen einzelne Texte unter literaturdidaktischen Perspektiven für die Behandlung im Unterricht besonders geeignet sind, ohne dabei das Ziel eines *Decolonizing Classics* aus den Augen zu verlieren. Dieses besteht in einem ersten Schritt darin, sich bewusst zu machen, dass ein Großteil unserer Wahrnehmung westlich kontextualisiert ist, und als Konsequenz sich in einem zweiten Schritt zu bemühen, auch nicht-westliche Perspektiven einzubeziehen und den eigenen Blick zu justieren.

¹ Die rhetorisch-kritische Analyse ist Teil einer Critical Literacy; vgl. z.B. Gerlach & Lüke (2020).

² Der Beitrag schließt im Bemühen, Vergleichsliteralitäten stärker zum kritisch reflektierten Unterrichtsgegenstand zu machen, an Maas und Korn (2020) an. Wie dort wird der Begriff „Literalität“ bzw. „Mediale Literalität“ als Gegenbegriff zu Oralität aufgefasst und „in Anlehnung an McLuhan verstanden als Weitergabe von kulturellen Inhalten in medienspezifischer Form und zunächst als Oberbegriff für Literalität von Text, Literalität von Bild, Literalität von Musik und Literalität von Film“ (Maas & Korn, 2020, S. 171). Ziel der Berücksichtigung verschiedener Literalitäten ist sowohl die Schaffung eines Bewusstseins unterschiedlicher literaler Kommunikationsformen und der Umgang mit ihnen (im Sinne einer literaturwissenschaftlichen Bildung) als auch die Schaffung neuer Perspektiven auf den altsprachlichen Text (im Sinne einer Critical Literacy).

2 Kritik des Kanons an Vergleichsdokumenten am Beispiel von Maccaris Gemälde „Cicero klagt Catilina an“

Cesare Maccaris Fresco „Cicero klagt Catilina an“ (s. Abb. 1 und 2) ist in fast jeder schulischen Textausgabe zu Ciceros erster catilinarischen Rede abgedruckt: Catilina sitzt distanziert von den anderen Senatoren am Rande des Sitzungssaals des Senats, in sich gebeugt. Alle anderen schauen auf ihn aus der Distanz mit verstörten und entsetzten Blicken, während Cicero Catilina verbal attackiert. Das Bild suggeriert, der Senat habe in jener Sitzung vom 7. November 63 v. Chr., in der Cicero seine erste catilinarische Rede in Anwesenheit Catilinas hielt, durchweg auf Seiten Ciceros gestanden und sei Catilina gegenüber feindlich eingestellt gewesen. Doch wie etwa Markus Schauer plausibel gemacht hat (Schauer, 2011), traf Cicero in seiner ersten Rede gegen Catilina auf einen Senat, bei dem es gar nicht sicher war, ob er Cicero vorbehaltlos unterstützen würde, und einen Catilina, der durchaus enge und vitale Verbindungen zu vielen anwesenden Senatoren pflegte. Die erste Rede stelle demnach den Versuch dar, Catilina aus dieser Bindung herauszulösen und zu isolieren.

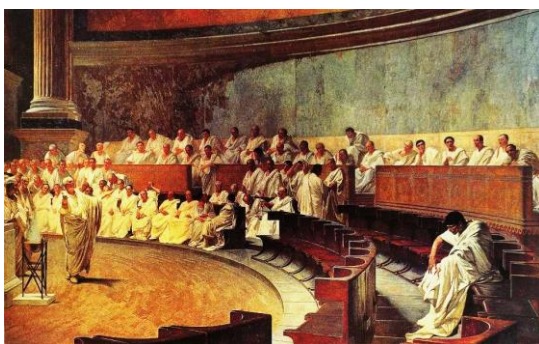


Abb. 1: Cesare Maccari, Cicero denuncia Catilina, Sala Maccari im Palazzo Madama, Rom



Abb. 2: Sala Maccari, auf der Wand in der Mitte das Gemälde „Cicero denuncia Catilina“ (1888), Palazzo Madama, Rom

Maccaris Wandgemälde scheint auf den ersten Blick der ciceronischen Suggestion unkritisch zu folgen. Doch handelt es sich um kein isoliertes Gemälde, sondern um einen Bestandteil einer Gesamtkomposition von fünf Gemälden in der sogenannten Sala Maccari, einem Saal des Palazzo Madama, Sitz des italienischen Senats. Als solches ist es Teil eines größeren Narrativs und einer Kontinuitätsbehauptung: Die Bilder des Raumes erzählen die Erfolgsgeschichte der Institution des römischen Senats und seiner Tugenden, in welche die Vorstellung gehört, dass ein in sich geschlossener Senat unter Ciceros Führung sich dem vermeintlichen Bösewicht Catilina konsequent entgegengestellt habe. Dabei wirkt der Ort, der im Maccari-Gemälde porträtiert wird (Abb. 1), durch das Halbrund ein wenig wie ein modernes Parlamentsgebäude, das entfernt an den modernen italienischen Senat erinnert (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite), und nicht wie der Innenraum der Jupiter-Stator-Tempels, in dem jene Senatsverhandlung des 7. November 63 v. Chr. stattfand (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite).



Abb. 3: Senatssitzungssaal, Palazzo Madama, Roma

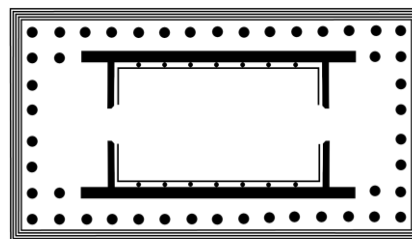


Abb. 4: Jupiter Stator-Tempel, Grundriss, Graphik von J. Konermann

Es gibt, soweit ich sehe, keine schulische Textausgabe, die zu einer kritischen Betrachtung von Maccaris Gemälde einlädt und die situative Verortung und Intention des Bildes als eine Eigen-Geschichte (zum Begriff der Eigen-Geschichte s. Rehberg, 2012) des modernen italienischen Senats berücksichtigt: In den Textausgaben bleibt die Abbildung regelmäßig eine bloße Illustration, deren fehlende Kommentierung darauf hinwirkt, die Leser*innen der ciceronischen Suggestion eines von vornherein gegen Catilina eingestellten Senats und Ciceros als des unumstrittenen Retters des römischen Staats erliegen zu lassen. Dazu wird das Gemälde zurechtgeschnitten (vgl. Abb. 1) und seine Rolle als Teil einer Raumkomposition (vgl. Abb. 2) ignoriert. Doch gerade die kontextbezogene, kritische Deutung des Maccari-Bildes kann der Eingang zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Cicero-Rede sein, indem sich die Lernenden des Gesamtnarrativs im Palazzo Madama bewusst werden und im Bewusstsein der Konstruiertheit dieses Bildes die Cicero-Rede neu bewerten.

In unkommentierter Form passt das Gemälde zu einer Fachdidaktik, die wie in den 80er- und 90er-Jahren primär die „Wurzeln unserer Kultur“ (vgl. z.B. DAV, 1999) sucht. Man wird fündig, solange man die Texte mit einer ethnozentristischen Brille liest. Die passende Auswahl der Rezeptionsdokumente steuert dabei einige Dioptrien zu der Brillenstärke bei und lässt diese Texte als Teil oder als Vorläufer unserer eigenen Kultur erscheinen.³ Dabei ist es nicht nur didaktisches Postulat, mittels einer Didaktik der Verunsicherung („Pedagogy of Discomfort“; Boler, 1999) die Lernenden zu einer kritisch-reflexiven Haltung zu führen, sondern auch sie zu befähigen, die Welt als soziale Konstruktion zu begreifen und anhand ihrer Artefakte im Sinne einer Critical Literacy zu lesen, zu interpretieren und zu bewerten (vgl. Janks, 2014). Immerhin entfernte man sich seit den späten 90er-Jahren von dem Identitätsparadigma und fokussierte mehr die Alterität, das Andere, Fremde, ohne dass es dabei allerdings zu einem Paradigmenwechsel in dem unsichtbaren Kanon der Rezeptions- und Vergleichsdokumente kam. Der Fall des Maccari-Gemäldes verdeutlicht, dass Rezeptionsdokumente kritisch betrachtet und aus dem Kontext heraus, in dem sie entstanden sind und in dem sie sich befinden, gedeutet werden müssen.

Im Kontext dieses Bemühens, eine ethnozentristische Perspektive zu vermeiden, ist auch die Fundamentalkritik des US-amerikanischen Altertumswissenschaftlers Dan-el Padilla Peralta an latent rassistischen Grundstrukturen in seiner Disziplin von Relevanz.

³ Dabei findet sich die Forderung, eine gegenwartszentrierte Lektüre klassischer Texte zu vermeiden, bereits in Nietzsches Bestimmung altsprachlicher Bildung: „Ich wüsste nicht, was die klassische Philologie in unserer Zeit für einen Sinn hätte, wenn nicht den, in ihr unzeitgemäß – das heißt gegen die Zeit und dadurch auf die Zeit und hoffentlich zugunsten einer kommenden Zeit – zu wirken“ (Nietzsche, 1874, S. 247 und S. 9–11). Dabei meint „gegen die Zeit“, die Denkschablonen der Gegenwart zu überwinden, damit diese in einem neuen Licht erscheint („dadurch auf die Zeit“) und – in der Konsequenz – auf eine Veränderung der Zukunft hin wirkt („hoffentlich zugunsten einer kommenden Zeit“). Vgl. dazu detaillierter und mit Berücksichtigung von Nietzsches Auseinandersetzung mit dem Historismus: Neymeyr (2020, S. 265f.).

Deren Diskussion hat in den USA unlängst eine schon lange schwelende Debatte befeuert (vgl. Padilla Peralta, 2019, sowie die Diskussion dieses Beitrags in SCS, 2019),⁴ innerhalb derer auch der gegenwärtige Lektürekanon in Frage gestellt wurde (Poser, 2021). Die zunächst rein angelsächsische Debatte, deren Auftakt die Black-Athena-Bände bildeten (Bernal, 1987/1991/2006), wird seit wenigen Jahren zunehmend in der deutschsprachigen Altertumswissenschaft, besonders der altsprachlichen Fachdidaktik, rezipiert (Ost, 2021; Polleichtner, 2021; Wesselmann, 2021; bereits zuvor Schmitz, 1999; Wieber, 2010).

3 Die Niobe-Erzählung bei Phillis Wheatley und Ovid

Ein Beispiel für eine Rezeptionsliteralität eines klassischen Textes, die aus einem nicht-weißen Kontext stammt, ist das Niobe-Epyllion der schwarzen Schriftstellerin Phillis Wheatley. Geboren wurde sie um 1753 in Westafrika und kam 1761 mit dem Sklavenschiff „Phillis“ nach Boston. Sie wurde von der Schneider-Familie Wheatley ersteigert, der Name des Schiffs wurde ihr Vorname. Phillis lernte schnell Englisch und erhielt in der Familie eine klassisch-christliche Bildung.⁵ Ab etwa ihrem fünfzehnten Lebensjahr verfasste sie eigene Gedichte und brachte sie in Umlauf.⁶ Innerhalb ihres Gedichtzyklus’ „Poems on Various Subjects, Religious and Moral“⁷ sticht das Epyllion „NIOBE in distress for her children slain by APOLLO“ allein aufgrund seiner Länge hervor.⁸ Es wurde zwischen 1771 und Phillis Wheatleys Freilassung 1773 geschrieben (Shields, 2008, S. 25). In diesem Zeitraum schrieb Wheatley poetische Texte, in denen die Themen Unterdrückung, Rechtlosigkeit, Befreiung etc. eher subversiv präsent waren („subversive liberation poetics“; Shields, 2008, S. 25, bzw. gemäß einem von Anja Wieber geprägten Begriff „Mythologie der Befreiung“; Wieber, 2010, S. 226).⁹

3.1 Die Niobe-Erzählung bei Ovid, Wilson und Wheatley

Der Stoff der Niobe-Erzählung selbst ist Teil des sogenannten thebanischen Sagenkreises und gehört in Ovids Metamorphosen strukturell zu den Erzählungen über strafende Götter (Schmidt, 1991), welche sich durch die Hybris der Menschen herausgefordert sehen. Niobe, Nachfahrin des fluchbelasteten Geschlechts der thebanischen Könige und Tochter des Tantalos, provoziert die Götter in besonders dreister Weise: Sie wirft der Göttin Latona ihre geringere Kinderzahl vor. Während sie, Niobe, sieben Töchter und sieben Söhne habe, habe Latona nur einen Sohn und eine Tochter. Latona beklagt sich über Niobes Hybris, worauf ihre beiden Kinder, Apollon und Diana, Rache üben: Apollon und Diana töten zunächst die sieben Söhne, dann die sieben Töchter der Niobe; Niobes Gatte Amphion nimmt sich das Leben. Bei Ovid erstarrt die Königin vor Trauer und wird zu hartem Marmor; dessen Maserung bezeuge bis heute die Tränen der Königin.¹⁰ Im Folgenden soll exemplarisch an einer kurzen Passage dargelegt werden, inwie-

⁴ Die Aufnahme des betreffenden Panels ist frei zugänglich: <https://www.youtube.com/watch?v=lcJZCVem-4>. Zur Intervention von Mary F. Williams (55:50) s. Wesselmann (2021).

⁵ Einen guten Überblick zum Bildungserwerb im Hause der Wheatleys, zum intellektuellen Leben im Boston des ausgehenden 18. Jahrhunderts, insbesondere zur Integration von Frauen und Sklav*innen, sowie zur Verfügbarkeit klassischer Texte gibt Wieber (2010, S. 220–222); s. dort auch weitere Literatur.

⁶ Die wichtigste Quelle für Phillis Wheatleys Leben ist die Biographie von Margaretta Matilda Odell (1834).

⁷ Zitate im Folgenden nach Wheatley (2001/1773), paginiert; für Überlegungen zu Wheatleys subtiler Konstruktion der „Otherness“ und der Rhetorik performativer Ideologie s. McAleer Balkun (2002); speziell zur Ovid-Rezeption im Kontext der kontinentalenglischen und US-amerikanischen Antiken-Rezeption s. Thorn (2008).

⁸ Ein zweites Epyllion schildert ein biblisches Thema (Goliath of Gath).

⁹ In der Poesie nach der Freilassung greift Wheatley Missstände ihrer Zeit offener an (Shields, 2008, S. 25).

¹⁰ Zur Geschichte des Mythos in der Literatur sowie der ovidischen Mythopoiesis s. Bömer (1976, S. 47–53).

fern Wheatley eigene Ausdrucksformen und Themen in der mythischen Geschichte entfaltet und wie bei einem Vergleich der ovidischen Vorlage mit dem Wheatley-Epyllion die klassische Erzählung Ovids in einem anderen Licht erscheint. Es handelt sich letztlich um ein „Unwriting“ (zum Begriff vgl. den Beitrag von Adair, S. 120–133 in diesem Heft).

Bereits mit dem Titel „NIOBE in Distress for her Children slain by APOLLO, from Ovid's Metamorphoses, Book VI. and from a view of the Painting of Mr. Richard Wilson“ stellt Wheatley das Niobe-Epyllion explizit in die Tradition gleich zweier verschiedener Vorlagen: des ovidischen Textes und des zeitgenössischen Gemäldes Richard Wilsons (s. Abb. 5 und Abb. 6).¹¹ Auffällig ist die konkrete Buchangabe, welche die Rezipierenden geradezu einlädt, die wheatleysche Niobe vor dem Hintergrund der ovidischen zu lesen. Für die Lernenden lässt sich die Neudeutung der ovidischen und der wilsonschen Vorlage durch Wheatley aufgrund der Nähe zum ovidischen Text gut nachvollziehen.¹²



Abb. 5: R. Wilson, The Destruction of the Children of Niobe



Abb. 6: Detail: Niobe mit Tochter

In ihrer Niobe-Nachdichtung arbeitet Phillis Wheatley mit dem Mittel der Reduktion (speziell zu Wheatleys Techniken der „Vereinfachung“ und „Verdeutlichung“: Wieber, 2010, S. 227–229, mit Beispielen), indem sie die Handlung auf die Hybris Niobes, die Ausführung der Rache Apollons und schließlich das Leiden der Königin fokussiert. Diana tritt überhaupt nicht auf. Insbesondere die Passagen, die Niobe und ihr Handeln beschreiben, werden gegenüber Ovid erweitert. Trotz dieser und anderer Umponderierungen orientiert sich Wheatleys Nachdichtung sprachlich eng an der ovidischen Vorlage, wobei sich fast wörtlich übersetzte Verse des römischen Dichters und neu gestaltete Passagen abwechseln. Das macht die Gedichte leicht vergleichbar, selbst wenn man nur

¹¹ Insgesamt sind fünf Gemälde dieses Motivs bekannt, die Wilson für verschiedene Auftraggeber malte (vgl. die Karteiseite einer dieser fünf Gemäldeversionen auf der Website der WFA Boston: <https://collections.mfa.org/objects/31580/apollo-destroying-the-children-of-niobe>). Das dort abgebildete und beschriebene Gemälde, das heute in Boston ausgestellt ist, kam jedoch erst 1917 dorthin und ist mit großer Wahrscheinlichkeit nicht das, auf welches sich Wheatley bezieht – außer sie hätte es während ihrer Reise nach England (London) 1771 gesehen, doch dürfte sich dieses auf dem Anwesen des Besitzers, Sir Peter Leister (4th Baronet) in Tabley House nahe Manchester befunden haben. Aller Wahrscheinlichkeit bezog sich Phillis Wheatley auf eine 1760 gemalte Version, die heute im Yale Center for British Art (Paul Mellon Collection) aufbewahrt wird (Karteiseite: <https://collections.britishart.yale.edu/catalog/tms:423>), da dieses sehr früh bereits in hoher Auflage reproduziert wurde und insofern auch in Boston während der 1770er-Jahre vorgelegen haben dürfte.

¹² So sieht Jennifer Thorn gerade in der Subtilität von Wheatleys Änderungen der ovidischen Vorlage ihre Innovationskraft: „her subtle rendition of ‚Niobe‘ marks her as a bold innovator“ (Thorn, 2008, S. 234).

wenige Verse für die Lektüre auswählt – Voraussetzung für einen effizienten Einsatz in Unterricht oder Studium.

3.2 Analyse der Schlussverse des Epyllions

Eine gute Basis für einen Textvergleich stellt der folgende Auszug aus dem Ende des Epyllions dar. Dort schildert der Erzähler, wie die letzte Tochter stirbt – hier in Gegenüberstellung mit den Versen Ovids:

Wheatley, Niobe in Distress for her children (112)

“One only daughter lives, and she the least;
The queen close clasp’d the daughter to her breast:
‘Ye heav’nly pow’rs, ah spare me one,’ she cry’d,
‘Ah! spare me one,’ the vocal hills reply’d:
In vain she begs, the Fates her suit deny,
In her embrace she sees her daughter die.”

Ovid, Metamorphosen 6, 298–301

“Ultima restabat, quam toto corpore mater,
tota veste tegens „unam minimamque relinque!
De multis minimam posco” clamavit „et unam“.

dumque rogat, pro qua rogat, occidit [...]¹³

Die Niobe-Figur Wheatleys zeigt sich emotional engagierter als die eher distanziert und kühl gezeichnete Niobe Ovids: Während Wheatleys Niobe im zweiten Vers die Tochter eng an ihre Brust drückt (*The queen close clasp’d the daughter to her breast*), scheint die Niobe Ovids die Tochter rein physisch zu schützen: *toto corpore mater, tota veste tegens* („während die Mutter sie mit dem ganzen Körper, dem ganzen Gewand schützte“). Danach schreit die Niobe Ovids (*clamavit*); der von Wheatley verwendete Ausdruck (*she cry’d*)¹⁴ klingt dagegen deutlich emotionaler, liegt auf der Grenze zum „Weinen“. Sie heult so laut, dass die Berge es wiedergeben (*the vocal hills reply’d*). Auch der Beginn dieses Abschnitts wird bei Ovid aus deutlich größerer Distanz formuliert als bei Wheatley: *ultima restabat* („eine Letzte war noch übrig“), gegenüber *one only daughter lives, and she the least* („eine einzige Tochter lebt, und zwar die jüngste“). Wheatley verwendet das dramatische Präsens (*lives*), während Ovid mit *restabat* („war übrig“) ein Vergangenheitstempus wählt. Außerdem wird bei Wheatley sofort betont, dass es sich bei ihr um die Jüngste, gewissermaßen Beschützenswerteste, handelt. Insgesamt verwendet Wheatley kurze Hauptsätze und lässt die Episode viel unmittelbarer, die Worte Niobes viel prägnanter erscheinen, während Ovid Hypotaxen wählt sowie einige Wortspiele verwendet, etwa das Polyptoton *toto corpore tota veste* oder den Chiasmus *unam minimamque – minimam et unam*, schließlich im letzten Vers mit dem zweimaligen *rogat* eine Repetitio. Während bei Ovid die Tochter nur mit den Adjektiven *ultima* („letzte“), *una* („einzige“), *minima* („kleinste“) bezeichnet wird, macht Wheatley zweimal vom Wort *daughter* Gebrauch und vergegenwärtigt damit die enge familiäre Bindung. Und schließlich enden die Verse bei Wheatley (nach einer kurzen Retardierung: *In vain she begs, the Fates her suit deny*) damit, dass die Königin ihre Tochter direkt in ihren Armen sterben sieht (*in her embrace she sees her daughter die*), während der Moment des Sterbens bei Ovid nicht geschildert wird. Man erfährt nur, dass die Tochter trotz des Bittens der Niobe stirbt: *occidit*. Für das Bitten der Niobe verwendet Ovid das eher nüchterne Verb *rogare* („bitten, fragen, sich erkundigen“) anstelle von ausdrucksstärkeren, wie etwa *precari* („flehentlich bitten“), *exorare* („inständig bitten“) oder *supplicare* („demütig bitten“).¹⁵ So wirkt die Niobe Ovids selbst im letzten Moment

¹³ „Eine Letzte blieb noch übrig, welche die Mutter mit ihrem ganzen Körper und mit ihrer Kleidung schützte, und sie schrie: ‚Lass mir diese Eine und Kleinste! Aus der großen Zahl fordere ich die Kleinste – und sie allen, als Einzige!‘ Während sie noch bittet, stirbt diejenige, für die sie bittet, und sie sitzt kinderlos da.“ (Übersetzung J.S.)

¹⁴ So findet sich folgender Sinn im OED: „a. intransitive. To utter the voice loudly and with exclamatory effort, whether under the influence of emotion, as indignation, fear, pain, surprise, or merely in order to be heard afar, or above any noise that would prevent the ordinary speaking voice from being heard or distinguished; to call aloud (to a person), shout, vociferate.“ Das Verb „to cry“ ließe sich somit als Übertragung von „clamavit“ i.S. von „laut Schreien“ sehen, wobei das Element starker emotionaler Bewegtheit Teil der Bedeutung ist.

¹⁵ Zu den Wortbedeutungen s. OLD *ad loc*; vgl. Bömer (2008); Anderson (1978), *ad loc*.

kühl, ganz im Gegensatz zur Niobe Wheatleys. Die Darstellung der ovidischen Niobe findet ihre Begründung in der anschließend geschilderten Verwandlung: Der harte und kalte Marmor ist das, was Niobe in ihrem Wesen bereits vorher war.¹⁶ Im Originalmanuskript des Niobe-Epyllions scheinen die von der Hand Wheatleys verfassten Verse mit den oben aufgeführten Versen zu enden. Eine andere Hand hat offenbar später die bei Ovid folgende Verwandlung in englischer Sprache ergänzt (Shields, 1988, S. 294), vermutlich aus einem Unbehagen heraus, dass Niobes Ende in der Erzählung fehlte. Doch macht die Verwandlung in harten Marmor bei der fühlenden und leidenden Niobe Wheatleys kaum Sinn, so dass es für Wheatley einen guten Grund gab, sie wegzulassen.

Die Forschung hat nicht zuletzt im Element der Wiederholung Anklänge an Wheatleys afrikanisches Erbe erkannt:

“Pleading with Phoebe that the inhuman goddess leave her her last child, Niobe affectively exclaims ‘... a spare me one.’ This exclamation Wheatley, but not Ovid, immediately follows with the line ‘«Ah! Spare me one», the vocal hills reply’d’ (112). I submit that given the context just established, the classical echo device has become complicated by Wheatley’s residual African heritage. This sort of appreciation for repetition and for the dramatic strongly suggests in Wheatley a pattern of imaginative movement from the oral to the written” (Shields, 2008, S. 120).

Ebenso wird der abrupte Schluss als Charakteristikum mündlicher schwarzer Literatur in dem plötzlichen Schluss der Niobe-Episode identifiziert (Shields, 2008, S. 110). Die Abruptheit des Schlusses findet zudem in kompositorischen Gründen ihre Erklärung: Das Leiden der Niobe wird bereits im Proömium (s.u.) als Grundmotiv des Epyllions eingeführt und ist in diesen letzten Versen zum Höhepunkt gelangt, da Niobe ihre letzte Tochter in ihren Armen sterben sieht. Eine weitere Eigenschaft (schwarzer) oraler Tradition ist die Improvisation. So hat der Solist der sogenannten „antiphonalen Lieder“ Afrikas oft völligen Spielraum, seinen Teil des Verses nach Belieben zu improvisieren (Shields, 2008, S. 110). Spuren dieses Improvisationsverfahrens vermutet die Forschung etwa im Proömium des Niobe-Epyllions, das im Folgenden in den Blick genommen wird.

3.3 Apollon und Niobe im Proömium des Epyllions

Empathie mit der Niobe-Figur in ihrem Leid, wie sie aus dem betrachteten Ausschnitt hervortritt, verankert Wheatley bereits bei der Einführung der Niobe-Figur ganz zu Beginn ihres Epyllions: „The Phrygian queen, all beautiful in woe“ („die phrygische Königin, wunderschön im Elend“) sind die ersten Worte, mit denen Niobe eingeführt wird. Apollon dagegen schildert sie menschenfeindlich und brutal: „APOLLO’s wrath to man the dreadful spring of ills innum’rous, tuneful goddess, sing!“ („Apollons Zorn auf den Menschen, furchtbarer Quell unermesslichen Übels, stimmhafte Göttin, singe!“). Für die gebildete Leser*innenschaft mag hier der Beginn der Ilias Homers (Hom. Il. 1,1) anklingen: „Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος οὐλομένην, ἣ μυρὶ Ἀχαιοῖς ἄλγε’ ἔθηκεν“ („Singe den Zorn, o Göttin, des Peleiden Achilleus. Ihn, der entbrannt den Achaiern unnennbaren Jammer erregte“). Der Kontrast von Wheatleys Doppelvers zu dem homerischen Prätext lässt den unfokussierten Zorn („wrath to man“) und die brutale Art („dreadful spring of ills innum’rous“) des wheatleyschen Apollon für eine gebildete Leser*innenschaft besonders deutlich hervortreten. Ein traditionelles Attribut Apollons, seine Schönheit, spricht Wheatley dagegen der leidenden Königin zu („all beautiful in woe“).¹⁷ Die Bezeichnung der Niobe als „the Phrygian queen“ („die phrygische Königin“) gibt ihr ein weiteres Stück Würde – Ovid nennt sie kein einziges Mal Königin

¹⁶ Zu den „Wesensverwandlungen“ in den Metamorphosen vgl. Mommsen (1985).

¹⁷ Ohne Entsprechung bei Ovid und insofern ganz Neuschöpfung Wheatleys ist das Motiv der Schönheit Niobes im Kontext eines charismatischen Auftretens. Die folgenden Verse Wheatleys sind in der ovidischen Version ohne Gegenstück: „Beyond description beautiful she moves / Like heav’nly Venus, ’midst her smiles and loves.“ („Unbeschreiblich schön bewegt sie sich / Wie die himmlische Venus, inmitten

(*regina*), sondern bezeichnet sie stets mit ihrem Namen *Niobe*. Apollons Epitheton ist bei Wheatley das militärisch-kriegerisch konnotierte Attribut „glorious“ (Shields, 1988, S. 106). Die Opposition zwischen dem brutalen Gott¹⁸ und der leidenden Königin bildet den Rahmen der Musenanrufung¹⁹ und der Nennung der beiden Inspirationsquellen Ovid und Wilson:

“APOLLO’s wrath to man the dreadful spring
Of ills innum’rous, tuneful goddess, sing!
Thou who did’st first th’ideal pencil give,
And taught’st the painter in his works to live,
Inspire with glowing energy of thought,
What Wilson painted, and what Ovid wrote.
Muse! Lend thy aid, nor let me sue in vain,
Tho’ last and meanest of the rhyming train!
O guide my pen in lofty strains to show
The Phrygian queen, all beautiful in woe.”

Die Opposition von Niobe und Apollon zeigt sich auch im Titel des Gedichts – Niobe steht am Beginn, Apollon am Ende. Die Schreibung der beiden Namen in Kapitalen findet sich schon in der Erstausgabe (Wheatley, 1773): „NIOBE in Distress for her Children slain by APOLLO“. Mit dem letzten Satz des Proömiums kündigt Wheatley bereits an, die „phrygische Königin“ und ihr Leid in den Mittelpunkt ihres Epyllions zu stellen.

Der Musenanruf weicht zudem in einem Aspekt von klassischen Vorbildern ab: Kein antiker Dichter bezeichnet sein episches Schreiben als Anklage („nor let me sue in vain“). Dass Wheatley dies tut, markiert ihr Epyllion bereits im Proemium als (An-)Klageschrift und stimmt die Leserschaft auf dieses neue Grundmotiv des Epyllions ein, das in Kontrast zu Ovids epischem Erzählen in den Metamorphosen steht.²⁰

In diesem Aspekt zeigt sich die Referenz auf das Gemälde: Auch in Wilsons Bild (vgl. Abb. 5 und Abb. 6) tritt weniger die Hybris der Niobe hervor als ihr Leid:²¹ Sie nimmt ihre jüngste Tochter in den Arm, umgeben von ihren bereits getöteten Kindern. Apollon jedoch steht in erhobener Position in den Wolken und zielt. Niobe selbst ist unbewaffnet und nicht in der Lage, dem herannahenden Pfeil etwas entgegenzusetzen: Apollon kann so Pfeil für Pfeil Niobes Kinder töten. Nichts erinnert an die Hybris der Niobe; Diana steht fast unbeteiligt neben Apollo; Wheatley wird sie nicht einmal mehr erwähnen. Die Instanz des Brutalen ist hier ganz maskulin und göttlich, die des Opfers weiblich und menschlich.²² Die Ovid-Interpretation Wilsons wird so von Wheatley aufgenommen und weitergeführt. Die Forschung hat einen weiteren Grund für die auffällig ausführliche (Shields, 2008, S. 36) und gegenüber klassischen Vorbildern virtuos anmutende Einführung der eigenen Autorschaft u.a. in Vorbildern antiphoner afrikanischer Dichtung gesehen (Shields, 2008, S. 110).

ihres Lächelns und ihrer Liebe.“) Durch den Venus-Vergleich erhält die wheatleysche Venus eine gewissermaßen göttliche Aura und wird gegenüber der ovidischen Niobe aufgewertet. Die Attribute „smiles and loves“ konstituieren den Kontrast zu der emotionslosen Gottheit Apollon (und Latona; vgl. Anm. 22).

¹⁸ An anderer Stelle wird betont, dass Apollon keinerlei Mitleid empfunden habe, obwohl er doch alle ihre Söhne getötet hatte: „She weeps, nor weeps unpity’d by the foe“ (110) („Sie weint, doch weint sie, ohne dass der Feind Mitleid mit ihr hätte“).

¹⁹ Zur Bedeutung der Musenanrufung vgl. Shields (2008, S. 36–38).

²⁰ Weitere vergleichende Interpretationen von Einzelstellen bei Wieber (2010, S. 226–229), auf die hier verwiesen wird.

²¹ Anders als bei Wheatley scheint Niobe jedoch nicht zu weinen, sondern wirkt eher distanziert.

²² Man mag hier Ansätze zu einer feministischen Mythopoiesis erkennen, doch ist der Gender-Aspekt in dem Gedicht in jedem Fall differenziert zu sehen: Ähnlich brutal und kalt wie Apollon tritt dessen Mutter Latona auf, als sie Apollon mit folgenden Worten anstachelt, nachdem Niobe ihren Kult unterbunden und auf Latonas geringere Kinderzahl hingewiesen hat: „Apollo! Wrap them (sc. the children of Niobe) in the Shades of Death.“ („Apollo, hülle sie (sc. die Kinder der Niobe) in die Schatten des Todes“). Bei Ovid hat dieser Befehl keine Entsprechung: Ovids Latona-Figur wird betroffen und leidend porträtiert, als sie an Apollon und Diana die allgemeine Bitte (*preces*, *Ov. met.* 6,214) richtet einzugreifen.

Man weiß, dass Wheatley ihre Texte in Kreisen schwarzer Sklav*innen vorlas, aber auch Angehörige der Bostoner Bildungselite ihre Gedichte rezipierten (zu Vermutungen bezüglich der Leser*innenschaft s. McAleer Balkun, 2002).²³ Zudem sind Wheatleys Texte kurze Zeit später (im Jahre 1773) für eine Edition in England vorbereitet worden (Shields, 2008, S. 40), die in London erschien. In der Niobe-Figur mag Wheatley manche Verlusterfahrung,²⁴ manche Brutalität und Unerbittlichkeit, die zu der Lebenserfahrung der Sklav*innen gehörte, subtil in ihrer Dichtung vergegenwärtigt haben. In diesem Sinne schreibt Anja Wieber:²⁵

„Wheatley hatte ja an anderer Stelle das Leid ihrer eigenen Eltern über ihre Entführung aus Afrika angesprochen und geht auch in ihren Trauerelegien häufig dem Thema der Trennung nach. Interessanterweise wird aus der Frevlerin (*scelerata* Ov. *met.* 6,213) in der Wheatley'schen Version eine Rebellin, deren Subversion zwar auf den Aufstand wider die Götter zielt, aber auch an gesellschaftlichen Umsturz denken lässt.“ (Wieber, 2010, S. 229)

Die Forschung zu Wheatleys Poesie hat im Detail herausgearbeitet, wie ihre Gedichte, welche die Themen Schwarzsein und Rassismus explizit thematisieren, die Rezipierenden mit immer wieder neuen Perspektiven überraschen und herausfordern: „Suddenly, the audience is given an opportunity to view racism from a new perspective, and to either accept or reject this new ideological position“ (McAleer Balkun, 2002, S. 130). Da das Epyllion explizit Teil des Gedichtbandes ist und nicht isoliert betrachtet werden darf, müssen die meist impliziten Anklänge an diese Themen als subtile Anspielungen ernst genommen werden.²⁶

Wenn der altsprachliche Lektürekanon um Wheatleys Niobe-Episode erweitert werden soll, bedeutet dies auch, dass passende Aufgabenformate formuliert werden müssen, anhand derer die Lernenden die Besonderheiten von Wheatleys Bearbeitung und subversiver Umformung des Stoffes im Vergleich zu Ovid entdecken können.

3.4 Vorschlag für eine Aufgabenstellung

Die im Folgenden vorgeschlagenen Aufgaben zu Ovid und Wheatley²⁷ sollen zur Textanalyse anleiten und darüber hinaus eine eigene Textproduktion der Lernenden initiieren. Die Analyse würde zunächst die beiden Texte vergleichend gegenüberstellen und die Besonderheiten der Version Wheatleys herausarbeiten. Im Rahmen des Lateinunterrichts wäre eine zweisprachige Ausgabe des Gedichts (bzw. der einzelnen im Detail betrachteten Verse) zielführend. Die dritte Aufgabe lädt die Schüler*innen ein, biografische Erfahrungen der schwarzen Sklavin in Nordamerika im 18. Jahrhundert mit der Gestaltung der Niobe-Figur in Verbindung zu bringen. Eine Fächerkooperation mit dem Englischunterricht wäre hier gut denkbar.

²³ Auf klassisches Bildungsgut zu referenzieren, war für die Etablierung jeglicher Art von poetischer Autorschaft dieser Zeit unabdingbar (Shields, 2008, S. 36).

²⁴ Sklaven konnten zwar eigene Kinder haben, die sie selbst erzogen, doch ihren Besitzer*innen war es an einem Tag im Jahr (am Neujahrstag, der auch Markttag war) erlaubt, deren Kinder nach Belieben weiterzuverkaufen (Wieber, 2012, S. 266; dort auch weitere Literatur). In der Folge fürchteten viele Sklaveneltern jedes Jahr eben diesen Tag. Eine weitere prekäre Situation für eine Sklavenfamilie war der Tod des Herrn oder der Herrin (Wieber, 2012, S. 266), in dessen Folge die Familie nicht selten auseinandergerissen wurde.

²⁵ Zur Autorschaft von Sklav*innen im 19. Jh. s. ausführlich Wieber (2012; dort weiterführende Literatur). In ähnlicher Weise formuliert Nicole A. Spigner: „In short, Wheatley's ‚Niobe‘ simultaneously asserts the inherent rebellion in black motherhood and the extent to which those in power would deny motherhood to black women.“ (Spigner, 2021, S. 321)

²⁶ Ausgeklammert in diesem Beitrag bleiben etwaige christliche Referenzierungen sowie Anspielungen an die Freiheitsbestrebungen der Kolonien, die nur wenige Jahre später in die amerikanischen Unabhängigkeitskriege (1775–1783) mündeten.

²⁷ Das Englisch Wheatleys dürfte Schüler*innen der Sekundarstufe II (dort sind die Metamorphosen in NRW verortet) nicht überfordern, für schwere Stellen können eine Übersetzung oder ein maschineller Übersetzer (z.B. DeepL) herangezogen werden.

3.4.1 Aufgaben zur Textanalyse

1. Niveau A: Beschreiben Sie vergleichend, wie der Tod der jüngsten Tochter Niobes bei Ovid und bei Phillis Wheatleys dargestellt ist. Interpretieren Sie die Unterschiede!
Niveau B: Erläutern Sie, inwiefern Ovid den Tod der jüngsten Tochter Niobes deutlich distanzierter darstellt als Wheatley. Stellen Sie dazu Formulierungen Wheatleys und Ovids gegenüber.
2. Betrachten Sie das Gemälde Wilsons und diskutieren Sie, ob die dargestellte Niobe eher der ovidischen oder der Niobe Wheatleys gleicht.
3. Informieren Sie sich über Phillis Wheatley und die Situation nordamerikanischer Sklav*innen im 18. Jahrhundert! Diskutieren Sie, inwiefern biographische Erfahrungen einen Reflex in der Darstellung der Niobe-Figur gefunden haben könnten. (Hören Sie dazu den Podcast „No more, America“²⁸.)

3.4.2 Aufgaben zur Textproduktion

1. Was bewegt Sie bei der Niobe-Episode besonders? Notieren Sie sich Stichpunkte.
2. Schreiben Sie nun selbst eine Nacherzählung dieses Teils der Niobe-Episode. Bleiben Sie dabei möglichst eng am Ovidtext und weichen Sie nur dort ab, wo Sie die Betonung auf einen anderen Aspekt legen möchten.

3.5 Fazit

In der Beschäftigung mit Phillis Wheatleys Nachdichtung lässt sich erarbeiten, wie der Mythos in einem nicht-weißen, christlichen, nordamerikanischen Kontext neu gedeutet werden kann. Die Niobe-Figur wird menschlich leidend beschrieben, die Götter (Latona und Apollon) werden zu Konkretisierungen des Dunklen, Bösen, denen die Menschen ausgeliefert sind. Die Hauptfiguren Niobe und Apollon werden zu den Polen zweier Extreme: der brutale, gewalttätige Gott und der gedemütigte, aber würdevolle Mensch. Vor dem Hintergrund erscheint auch die ovidische Version in einem neuen Licht: Erst so wird die kühle Distanziertheit der Niobe Ovids deutlich, die Anthropomorphie der Götter und der Umstand, dass der ovidische Erzähler das Töten sämtlicher Kinder der Niobe durch Apollon und Diana nicht im Geringsten kritisch wertet. Dabei erweist sich Ovid andernorts als wertender, empathisierender Erzähler – weniger jedoch in dieser Episode.

Bezieht man den kulturellen Kontext und die Situation schwarzer Sklav*innen im Boston des ausgehenden 18. Jahrhunderts ein, mag man mit etwas spekulativer Phantasie die Erzählung als Projektionsfläche eigener Erfahrungen, Wünsche oder Hoffnungen deuten. Dabei spielt der antike Mythos als Basis der gebildeten literarischen Kommunikation eine wichtige Rolle (Shields, 2008, S. 40). So schreibt Wieber:

„Dass Phillis Wheatley in der damaligen Zeit diese Form der subversiven Poetik möglich war, liegt neben ihrer Identifikation mit den christlichen Inhalten eindeutig an ihrer Auseinandersetzung mit der Antike und ihrem Geschick, Kritik gleichsam in einem Trojanschen Pferd einzuschmuggeln, da sie nur so Gehör sowohl in der amerikanischen wie in der britischen Gesellschaft fand.“ (Wieber, 2010, S. 229f.)

Neben dem ovidischen Prätext sollte in jedem Fall auch das Gemälde Gegenstand der Auseinandersetzung werden, das die Deutung Wheatleys vorzubereiten scheint, zumal Wheatley in ihrem Titel eben dieses Werk namentlich erwähnt. Das Niobe-Epyllion zeigt, dass griechisch-römische Mythologie auch für den Ausdruck des Selbstverständnisses dieser ersten großen schwarzen Schriftstellerin Amerikas eine Rolle spielte. Als

²⁸ Vgl. z.B. Sobich (2022; www.deutschlandfunkkultur.de/phillis-wheatley-und-die-afroamerikanische-lyrik-no-more-100.html).

Nachdichtung handelt es sich bei dem Niobe-Epyllion im Prinzip um ein subtil subversives „Unwriting“ (vgl. den Beitrag von Adair, S. 120–133 in diesem Heft; Marx, 2004, S. 88–92), also eine bewusst verfremdende Neufassung eines kanonischen Mythos. Der Umstand jedoch, dass der Gedichtband einschließlich des Niobe-Epyllions bald nach seiner Abfassung Teil einer vitalen Rezeption geworden ist, lässt es auf der Schwelle zu einem „Going Mainstream“ (vgl. den Beitrag von Adair in diesem Heft; Marx, 2004, S. 92–95) erscheinen,²⁹ also zu einer Entwicklung, in deren Verlauf das literarische Werk Wheatleys selbst Gegenstand einer (postkolonialen) Literaturdebatte geworden ist. Das Niobe-Epyllion erscheint als wichtiger Teil schwarzer Literatur, die auf nordamerikanischem Boden entstanden ist. Die gute Anschlussfähigkeit an die Ovid-Lektüre sollte ein Anlass sein, es jenem Kanon von Rezeptionsdokumenten hinzuzufügen, die zukünftig begleitend zur Ovid-Lektüre Gegenstand der Deutung werden.

Mit der Interpretation der Niobe-Geschichte bei Ovid, Wilson und Wheatley werden dem antiken Text zwei Rezeptionsdokumente unter Gesichtspunkten der Rezeptionsästhetik gegenübergestellt und der Ovid-Text vor diesem Hintergrund neu eingeordnet.

Im folgenden Ausblick wird zwei europäisch-antiken Texten ein Vergleichsdokument aus einer anderen antiken Kultur gegenübergestellt.

4 Ausblick: Fernöstliche antike Geschichtsschreibung

Doch nicht nur in den (nordamerikanischen) Westen, auch in den Fernen Osten lässt sich der Kanon der Vergleichsdokumente sinnvoll öffnen, zumal die Einbindung nicht-weißer, nicht-europäischer Rezeptionsdokumente nicht sofort zu einer Berücksichtigung nicht-westlicher Perspektiven führt.³⁰ Traditionell ist der Didaktik der alten Sprachen mit dem Vergleich zwischen Griechenland und Rom zwar eine komparatistische Perspektive vertraut. Doch obwohl seit den 90er-Jahren die Fachwissenschaft den Vergleich zwischen der antiken westlichen und der fernöstlichen chinesischen Kultur forcierte, fand dieses Bemühen bisher kaum Niederschlag in der altsprachlichen Fachdidaktik. Dabei ist der Vergleich zwischen griechischer, römischer und chinesischer Literatur in vielfacher Hinsicht erhellend (gerade auch für einen neuen Blick auf die griechische und lateinische Literatur).³¹

4.1 Historiographie in komparatistischer Perspektive

Basisbeiträge wurden in den 90er-Jahren verfasst (z.B. Muschler, 1997, zur Geschichtsschreibung in komparatistischer Perspektive); in den letzten 20 Jahren kamen zahlreiche weitere Studien hinzu (beispielhaft zu Ovid s. Sienkewicz & Liu, 2022; zur Geschichtsschreibung s. Mutschler & Mittag, 2008). Dabei wurde u.a. herausgearbeitet, inwiefern die griechische wie die römische Geschichtsvorstellung eher „kriegs- und damit bewegungsorientiert“ sei, die chinesische „stärker friedens- und damit auch zustandsorientiert“ (Mutschler, 1997). Jenes heraklitische Diktum des „Krieges als des Vaters aller Dinge“ (DK *frag.* B53) trifft somit auf das Selbstverständnis westlicher, nicht aber chinesischer Geschichtsschreibung zu. Das bedeutet natürlich nicht, dass die chinesische Geschichtsschreibung nicht auch kriegerische Ereignisse darstellte und dass sich umgekehrt in der Geschichtsschreibung der Griechen und Römer nicht auch die Darstellung innerer

²⁹ Die Erstausgabe erschien 1773 in London, nachdem sich die Bostoner Verleger ein Jahr zuvor aufgrund von Wheatleys Hautfarbe und ihrer patriotischen Politik geweigert hatten, den Band zu veröffentlichen. Ihr Besitzer John Wheatley schickte das Manuskript daraufhin an einen Londoner Buchhändler. Doch erst nachdem er Phillis Wheatley selbst kennengelernt hatte, die sich 1773 in London aufhielt, veröffentlichten Bell und Hastings den Gedichtband (Horsley, 2017).

³⁰ Das folgende Beispiel fokussiert den chinesischen Fernen Osten. Zu Indien und Japan in Hinblick auf die Antike-Rezeption (beispielhaft für die Literalität Film) siehe Wieber (2017).

³¹ Ägypten, Mesopotamien, Griechenland, Rom und China lassen sich als die fünf großen antiken Hochkulturen Afrikas, Asiens und Europas begreifen. Dabei entwickelte der Ferne Osten seine eigene bedeutende antike Hochkultur, die mit den anderen Hochkulturen nur in spärlichem Austausch stand.

Zustände des Gemeinwesens fände. Doch seien in der griechischen und römischen Historiographie eher die kriegerischen Ereignisse die wesentlichen Triebkräfte der Geschichte, und der Fokus liege stärker auf der Veränderung bzw. Bewegung, anders als in der chinesischen Geschichtsschreibung: Dort beziehen sich bereits die Quellentexte, die das Shu Jing bietet, vor allem auf „die gute Regierung des Landes, den richtigen Umgang mit den Untertanen, Friedensgeschichtliches somit“ (Mutschler, 1997, S. 225). „Das Verhältnis von Texten dieser Art und Texten, in denen es um Militärisches geht, ist etwa 5:1“ (Mutschler, 1997, S. 225).

Doch es gibt auch frappierende Parallelen zwischen China und Rom einerseits, gegen Griechenland andererseits. So bestimmen die chinesischen wie die römischen Geschichtsschreiber ihre Aufgabe vorrangig darin, der Rezipient*innenschaft eine moralische Orientierung zu geben (Lefèvre, 1979). Bei der griechischen Geschichtsschreibung dagegen spiele die Einsicht in Kausalzusammenhänge von Ereignissen und in historische Prozesse eine wichtige Rolle (Lefèvre, 1979; Mutschler 1997, S. 243). Damit hängt der Umstand zusammen, dass sich chinesische und römische Geschichtsschreibung eher auf die Darstellung von Einzelepisoden beschränken, die durch eine gemeinsame moralische Aussage und weniger durch inhaltliche Kohärenz gekennzeichnet sind. Ein zweiter Punkt betrifft die Vorstellung der in der Geschichte wirksamen Kräfte. Bei Herodot etwa tritt die menschliche Motivation der Ereignisse bereits neben das Wirken der Gottheit. Bei Thukydides ist Geschichte vollkommen humanisiert, da für ihn Pleonexie und Furcht für jedes geschichtliche Handeln relevant sind. Rechtliche und moralische Argumente stehen dagegen im Hintergrund, ganz im Gegensatz zu der römischen und chinesischen Geschichtsschreibung.

Nach wie vor scheint es dieses westlich-antike Paradigma zu sein, das auch unser Geschichtsdenken weitgehend prägt, zumal auch in der Gegenwart der Fokus historischen Denkens stärker auf Krisenereignissen und deren Lösung als auf Aspekten von Mentalität und innerer Ordnung liegen dürfte. Der Umstand, dass sich dieses grundsätzlich andere Denkmuster bereits in den antiken Texten nachweisen lässt, sollte Anlass sein, den Vergleichstexten des altsprachlichen Unterrichts auch fernöstliche Texte an die Seite zu stellen und westliches Geschichtsdenken einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

4.2 Beispiel für einen Textvergleich unter komparatistischer Perspektive

Drei kurze Texte, ein chinesischer, ein griechischer und ein lateinischer, sollen Möglichkeiten dieses avisierten Vergleichs illustrieren. Allen dreien ist gemeinsam, dass der Verfasser in ihnen die Figur eines „Mahners“ auftreten lässt, der den Protagonisten (bzw. den Rezipient*innen) die moralischen Maßstäbe vor Augen hält, an denen sich das Handeln der Akteure messen lassen muss. Im der historischen Monographie *Bellum Iugurthinum* des Geschichtsschreibers Sallust ist dies der greise Numiderkönig Micipsa, der sein Reich kurz vor seinem Tod an seine zwei (leiblichen) Söhne Adherbal und Hiempsal sowie an seinen Adoptivsohn Iugurtha vermacht. Teile seiner Rede zeigen die Maßstäbe auf, an denen die drei Erben sich in der Folge werden messen lassen müssen (Sall. *Bell. Iug.* 10):

„Non exercitus neque thesauri praesidia regni sunt, verum amici, quos neque armis cogere neque auro parare queas: officio et fide pariuntur. [...] Equidem ego vobis regnum trado firmum, si boni eritis, sin mali, inbecillum. Nam concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur. [...]“

Nicht Heere noch Reichtümer sind ein Schutz für ein Königreich, sondern Freunde, die du weder mit Waffen erzwingen noch mit Gold erwerben kannst: Sie werden durch Pflichterfüllung und Verlass gewonnen. [...] Ich für meinen Teil übergebe euch mein Königreich: ein starkes, wenn ihr gut sein werdet; wenn aber schlecht, ein schwaches.

Es sind im weiteren Verlauf des Werkes vor allem kriegerische Ereignisse, welche den weiteren Fortgang der Handlung dominieren und am Ende in die Erzählung münden, wie der Hauptprotagonist Iugurtha nach schwersten militärischen Anstrengungen gefangen genommen wird.

Auch in dem folgenden chinesischen Text des Historiographen Sima Qian³² tritt ein Mahner auf, hier in der Gestalt eines Einsiedlers, der Shang Yang, den mächtigen Minister des Staates Qin, eindringlich kritisiert und zur Veränderung seines Verhaltens bewegen möchte. Shang Yang steht indes auf dem Höhepunkt seiner Macht, nachdem er den Feldherrn eines feindlichen Heeres hinterhältig festgenommen und so den Sieg errungen hat (Shi Ji 68; Yang 67ff.; vgl. Mutschler, 1997, S. 241):

„Es ist wirkungsvoller für einen Herrscher, einen guten Einfluss auf Menschen zu haben als ihnen Befehle zu geben. Individuen sind besser darin, ihre Vorgesetzten nachzuahmen als ihren Anweisungen zu gehorchen; doch du führst falsche Systeme und fehlerhafte Maßstäbe ein. Darin besteht kein Weg, das Volk zu erziehen. Du redest und handelst wie ein Alleinherrscher, und du unterdrückst die führenden Männer Qins jeden Tag härter. Das Buch der Lieder sagt: »Sogar eine Ratte weiß, was angemessen ist, aber manche Männer wissen es nicht. Wenn ein Mann nicht weiß, was angemessen ist, dann ist es umso besser, je früher er stirbt.« Berücksichtigt man dies, ist es nicht wahrscheinlich, dass du lange lebst.« [...] Aber Lord Shang ignorierte seinen Hinweis.“ (Mutschler, 1997, S. 241)

Tatsächlich nimmt die Geschichte ein böses Ende, und der Historiker kommentiert, der Tod Shang Yangs sei wohlverdient. In der moralischen Rahmung ähneln sich die beiden Texte; allerdings deutet sich im Sallust-Text eine Fokussierung des militärischen Bereichs an: Den wünschenswerten Gütern „Freunde“ werden die vermeintlichen Güter „Heere“ und „Reichtümer“ gegenübergestellt; auch das Substantiv *praesidium* fällt in den militärischen Bereich. Bei Sima Qian wird dagegen der innenpolitische Bereich adressiert.

Der griechische Historiker Herodot berichtet im ersten Buch seiner Historien von der Geschichte des Lyderkönigs Krösos (Hdt. 1,86–91): Dieser hat den Krieg gegen den Perserkönig Kyros verloren und findet sich gefangen auf dem Scheiterhaufen wieder, der bereits an den Rändern zu brennen beginnt. Da ruft Krösos mehrfach den Namen „Solon“. Kyros lässt ihn danach durch Dolmetscher nach dem Grund dieses Ausrufs fragen, worauf jener antwortet: Solon habe ihm einst auf seine Frage, wer der Glücklichste sei, nur die Namen von Verstorbenen genannt: Niemand könne vor seinem Tod als glücklich bezeichnet werden. Von dieser Begebenheit berichtet Krösos nun den Persern:

„[Κροῖσος] ἔλεγε δὴ, ὡς ἦλθε ἀρχὴν ὁ Σόλων ἐὼν Ἀθηναῖος, καὶ θεησάμενος πάντα τὸν ἑωυτοῦ ὄλβον ἀποφλαυρίσειε (οἷα δὴ εἶπας), ὡς τε αὐτῷ πάντα ἀποβεβήκοι, τῇ περ ἐκεῖνος εἶπε, οὐδέν τι μᾶλλον ἐς ἑωυτὸν λέγων ἢ <οὐκ> ἐς ἅπαν τὸ ἀνθρώπινον καὶ μάλιστα τοὺς παρὰ σφίσι αὐτοῖσι ὀλβίους δοκέοντας εἶναι.“

[Krösos] erzählte ihnen, wie einstmals der Athener Solon zu ihm gekommen sei, seinen ganzen Reichtum betrachtet und ihn für nichts geachtet habe, und wie alles, was Solon gesagt hatte, bei ihm so eingetroffen sei, wie jener es gesagt hatte; ja, er habe dies nicht weniger in Bezug auf ihn, als auf die ganze Menschheit gesagt, insbesondere aber in Bezug auf diejenigen, die sich selbst für glücklich hielten.

Die Lehre des „Mahners“ Solon stellt eine Regel dar, die zunächst noch nicht konkret auf die Situation bezogen ist und deren konkretisierende Deutung erst noch von den Protagonisten geleistet werden muss. Sie betrifft als Philosophem „die ganze Menschheit“, bedarf der jeweiligen Ausdeutung und unterscheidet sich in dieser Hinsicht von den Moralismen der beiden lateinischen und chinesischen Texte. Ähnlich wie im lateinischen

³² Sima Qian verfasste das (von seinem Vater Sima Tan begonnene) Shi Ji, die „Aufzeichnungen des Historikers“ (Chien, 1979), entstanden um 100 v. Chr. als eine Gesamtgeschichte Chinas von den Anfängen bis in die Gegenwart.

Text liegt die chinesische Handlungswelt ganz im Bereich des Krieges und (am Ende der Episode) des Friedensschlusses.

Die Texte Sallusts, Sima Qians und Herodots ermöglichen es, die in der Forschung herausgestellten Merkmale des griechischen und chinesischen Geschichtsdiskurse zu exemplifizieren. Ihr eingehender Vergleich kann ein Bewusstsein dafür schaffen, dass Geschichtsdiskurse stets kulturell geprägt sind. Gerade der chinesische Text bietet dabei einen Blick von außen auf die europäische Tradition.

5 New Horizons

Ein neuer Horizont für die Kanonentwicklung der alten Sprachen eröffnet sich, wenn die zahlreichen Vergleichsdokumente, welche die Textausgaben zieren, als Literalitäten ernst genommen und Gegenstand einer klugen Auswahl werden. Der Beitrag will somit dazu einladen, nicht nur die griechisch-lateinischen Primärtexte als Kanon wahrzunehmen, sondern auch die Vergleichsliteralitäten, die im altsprachlichen Unterricht herangezogen werden, und diese dabei einer genaueren Reflexion für den Einsatz im Unterricht und Studium zu unterziehen. Dabei soll die Chance genutzt werden, auch nicht-europäische Rezeptions- und Vergleichsdokumente in diesen Kanon aufzunehmen und sie zum Anlass zu nehmen, die altsprachlichen Texte aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen. Bei der Sichtung und Neubewertung des unsichtbaren Kanons der Vergleichsdokumente eröffnet sich die Chance, mit Blick auf den fernen (nordamerikanischen) Westen und den Fernen (chinesischen) Osten zumindest an einen wenigen Stellen des altsprachlichen Unterrichts eine nicht-westliche, nicht-europäische und nicht-weiße Perspektive einzunehmen und so Erfordernissen des Decolonizing gerecht zu werden.

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Anderson, W.S. (1978). *Ovid's Metamorphoses Books 6–10. Edited with Introduction and Commentary* (The American Philological Association Series of Classical Texts). University of Oklahoma.
- Bernal, M. (1987/1991/2006). *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. 3 Bde. Rutgers University Press.
- Bömer, F. (Hrsg.). (2008). *P. Ovidius Naso. Metamorphosen. Buch VI–VII* (2. Aufl.). Winter.
- Boler, M. (1999). A Pedagogy of Discomfort: Witnessing and the Politics of Anger and Fear. In M. Boler (Hrsg.), *Feeling Power: Emotions and Education* (S. 175–202). Routledge.
- Chien, S. (1979). *Selections from Records of the Historian*. Übers. aus dem Chin. v. Y. Hsien-yi & G. Yang. Foreign Languages Press.
- DAV (Deutscher Altphilologenverband) (Hrsg.). (1999). *Die Wurzeln unserer Kultur. Heidelberger humanistische Reden*. Stauffenburg.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2020). Jenseits von ‚Fake News‘. Das transformative Potenzial von Critical Literacy. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 17 (4), 14–16.
- Horsley, S.K. (2017). Phillis Wheatley. *FemBio. Notable. Women. International*. <https://archive.ph/1679v#selection-1055.70-1072.0>
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (5), 349–356. <https://doi.org/10.1002/jaal.260>
- Lefèvre, E. (1979). Argumentation und Struktur der moralischen Geschichtsschreibung der Römer am Beispiel von Sallusts *Bellum Iugurthinum*. *Gymnasium*, (86), 249–277.

- Maas, S.K. & Korn, M. (2020). Literalitäten im altsprachlichen Unterricht. Zur Bedeutung der Medienspezifität ausgewählter Rezeptionsdokumente. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (2: Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century, hrsg. v. P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder), 170–177. <https://doi.org/10.4119/pflb-3533>
- Marx, J. (2004). Postcolonial Literature and the Western Literary Canon. In N. Lazarus (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies* (S. 83–96). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521826942.005>
- McAleer Balkun, M. (2002). Phillis Wheatley's Construction of Otherness and the Rhetoric of Performed Ideology. *African American Review*, 36 (1), 121–134. <https://doi.org/10.2307/2903370>
- Mommsen, P. (1985). Philosophische Propädeutik an den ‚Metamorphosen‘ des Ovid. *Der altsprachliche Unterricht*, 28 (1), 27–41.
- Mutschler, F.-H. (1997). Vergleichende Beobachtungen zur griechisch-römischen und alchinesischen Geschichtsschreibung. *Saeculum*, 48 (2), 213–253. <https://doi.org/10.7788/saeculum.1997.48.2.213>
- Mutschler, F.-H. & Mittag, A. (Hrsg.). (2008). *Conceiving the Empire. China and Rome Compared*. Oxford University Press.
- Neymeyr, B. (2020). *Nietzsche-Kommentar. Unzeitgemäße Betrachtungen* (Historischer und kritischer Kommentar zu Friedrich Nietzsches Werken, Bd. 1.2). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110286861>
- Nietzsche, F. (1874). *Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben: Vorwort*. E.W. Fritsch.
- Odell, M.M. (Hrsg.). (1834). *Memoir and Poems of Phillis Wheatley, a Native African and a Slave. Dedicated to the Friends of the Africans*. Geo. W. Light.
- Ost, K. (2021). Zur Darstellung von Sklaverei in grundständigen Lehrwerken des Lateinunterrichts. In W. Polleichtner (Hrsg.), *Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik* (S. 49–88). Kartoffeldruck.
- Padilla Peralta, D. (2019, 5. Januar). *The Future of Classics. Racial Equity and the Production of Knowledge*. Future of Classics Panel. <https://classicalstudies.org/scs-blog/sarah-bond/blog-roundup-reports-reactions-and-reflections-after-scs-annual-meeting>
- Polleichtner, W. (2021). Sprachen der „toten ältesten weißen Männer Europas“ oder „neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist“? Schlaglichter auf aktuelle Debatten um die Alten Sprachen. In W. Polleichtner (Hrsg.), *Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik* (S. 89–123). Kartoffeldruck.
- Poser, R. (2021). He Wants to Save Classics from Whiteness. Can the Field Survive? *New York Times Magazine*, 2 (2). <https://www.nytimes.com/2021/02/02/magazine/classics-greece-rome-whiteness.html>
- Rehberg, K.-S. (2012). Institutionelle Analyse und historische Komparatistik. In G. Melville & K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Dimensionen institutioneller Macht. Fallstudien von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 417–443). Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehla.u.9783412215040.417>
- Schauer, M. (2011). Dum tacent, clamant. Beredtes Schweigen als Instrument rhetorischer Strategien bei Cicero. *Rheinisches Museum für Philologie*, 154 (3/4), 300–318.
- Schmidt, E.A. (1991). *Ovids poetische Menschenwelt. Die Metamorphosen als Metapher und Symphonie*. Winter.
- Schmitz, T. (1999). Ex Africa lux? Black Athena and the Debate about Afrocentrism in the US. *Göttinger Forum für Altertumswissenschaft*, 2, 17–76.
- SCS (Society for Classical Studies) (Hrsg.). (2019). *SCS Annual Meeting: The Future of Classics* (Unedited Full Panel). <https://www.youtube.com/watch?v=lcJZCVemn-4&t=68s>

- Shields, J.C. (Hrsg.). (1980). Phillis Wheatley's Use of Classicism. *American Literature*, 52 (1), 97–111. <https://doi.org/10.2307/2925190>
- Shields, J.C. (1988). *The Collected Works of Phillis Wheatley*. Oxford University Press.
- Shields, J.C. (2008). *Phillis Wheatley's Poetics of Liberation. Backgrounds and Contexts*. University of Tennessee Press.
- Sienkewicz, T.J. & Liu, J. (2022). *Ovid in China. Reception, Translation, and Comparison*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004467286>
- Sobich, N. (2022, 19. August). *No more, America. Phillis Wheatley und die afroamerikanische Lyrik*. www.deutschlandfunkkultur.de/phillis-wheatley-und-die-afroamerikanische-lyrik-no-more-100.html
- Spigner, N.A. (2021). Phillis Wheatley's Niobe Poetics. In M. Feile Tome, A.J. Goldwin & M. Duquès (Hrsg.), *Brill's Companion to Classics in the Early Americas* (S. 320–342). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004468658_013
- Thorn, J. (2008). „All beautiful in Woe“: Gender, Nation, and Phillis Wheatley's „Niobe“. *Studies in Eighteenth-Century Culture*, 37 (1), 233–258. <https://doi.org/10.1133/sec.0.0026>
- Wesselmann, K. (2021). Cancel Classics? – Was die Dekolonialisierungsdebatte mit uns zu tun hat. *Die USA und die Dekolonialisierungsdebatte. Scrinium*, 2, 4–19.
- Wheatley, P. (1773). *Poems on Various Subjects, Religious and Moral*. University of Michigan Text Initiative. <http://name.umdl.umich.edu/BAP5379.0001.001>
- Wheatley, P. & Carretta, V. (2001). *Complete Writings*. Penguin Classics.
- Wieber, A. (2010). Macht Latein frei? Von den gelehrten Frauenzimmern und den Alten Sprachen in der Frühen Neuzeit am Beispiel der Phillis Wheatley. In M. Korenjak & F. Schaffenrath (Hrsg.), *Pontes VI. Der altsprachliche Unterricht in der frühen Neuzeit* (S. 219–231). StudienVerlag.
- Wieber, A. (2012). Eine schwarze Kindheit und Jugend – autobiographisches Schrifttum von Sklavinnen im 19. Jahrhundert im Vergleich zu Lebensbedingungen antiker Sklavinnen. In H. Heinen (Hrsg.), *Kindersklaven – Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im interkulturellen Vergleich* (S. 261–288). Steiner.
- Wieber, A. (2017). Non-Western Approaches to the Ancient World: India and Japan – Classical Heritage or Exotic Occidentalism? In A.J. Pomeroy (Hrsg.), *A Companion to Ancient Greece and Rome on Screen* (S. 329–348). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118741382.ch15>

Abbildungsnachweise

- Abb. 1: Cesare Maccari (1840–1919), Cicerone denuncia Catilina (1888), Fresko, Palazzo Madama Rom.
- Abb. 2: Sala Maccari, Palazzo Madama Rom.
- Abb. 3: Aula del Senato della Repubblica italiana. Sitzungssaal des römischen Senats im Palazzo Madama, Rom, © Fratello Gracco (Creative Commons – Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International – CC BY-SA 4.0).
- Abb. 4: Grundriss des Jupiter-Stator-Tempels in Rom, Graphik von J. Konermann.
- Abb. 5 und 6: Richard Wilson (1714–1782), The Destruction of the Children of Niobe (1760), 147,3 x 188 cm, Öl auf Leinwand, Yale Center for British Art, Paul Mellon. (<https://collections.britishart.yale.edu/catalog/tms:423CBA>, abgerufen am 10.10.2022) (Creative Commons – Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International – CC BY-SA 4.0).

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence

Some Preliminary Considerations for English Language Teaching

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Contact: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik/Amerikanistik,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Abstract: This article develops a proposal for a Critical Second Language (L2) Classroom Discourse Competence (CDC) for (English) language teachers. The proposal takes the comprehensive competence model as a starting point, which Thomson (2022a) presents in her volume on *Classroom Discourse Competence*, and argues that the existing model is highly valuable yet lacking in two aspects: 1) It does not yet consider the interconnectedness of classroom discourse with discourses outside the classroom. 2) In its focus on L2 acquisition (in the sense of language structures), it neglects the fact that another key task of 21st-century L2 teaching is fostering inclusion and, hence, social justice in and beyond the classroom. Consequently, this contribution argues that today's L2 teachers' classroom performance should not only provide a model of language structures, but also of inclusive and empowering discourse practices. To provide such a model, L2 teachers need a Critical L2 CDC. Hence, this article proposes to add knowledge, skills, and awareness elements to Thomson's L2 CDC model, turning it into a *Critical L2 CDC* model. These considerations are specified by a multimodal interaction analysis of classroom videos from (inclusive) English lessons (years 5, 6, 9) that employ learner-centred methods. This analysis reveals the use of power-asymmetrical turn-taking practices and a potentially exclusive use of gender categories for classroom management. The article concludes by pointing out the potential role of teacher education in fostering Critical L2 CDC.

Keywords: classroom discourse; English language teaching; social justice; teacher competence; Critical Applied Linguistics; inclusion



1 Introduction¹

“What if schools and education were to focus profoundly on the reduction of social inequity? [...] And what if foreign language teaching with its own genuine content – the otherness of language – made students aware that language is power and that language can empower, that language can construct inequality, but also reduce it, that language can discriminate, but also redeem discrimination?” (Gerlach, 2020, p. 8; translation P.S.)²

With these crucial questions, David Gerlach opens his collected volume on Critical Foreign Language Pedagogy³ (2020). Similarly, these questions resonate in the call for the second *New Horizons* conference, which asked contributors to consider what language education denotes in the 21st century. While the call focused mainly on the literary, linguistic, and cultural canons with which students should be educated, some contributions (e.g. Güllü & Gerlach, pp. 23–49 in this volume) turned this question upside down and proposed to consider 21st-century teachers and their knowledge, attitudes, and skills first.

This paper, too, focuses on the challenges L2⁴ teachers face in the 21st century. It argues that David Gerlach’s quote above points out a key responsibility L2 teachers have in a period that struggles with issues of social injustice in global and local contexts. Here, I understand the ideal of social justice in line with Fraser (1998, p. 10) as “parity of participation”, which entails the resources for everyone to participate with their own ‘voice’ as well as “equal opportunity for achieving social esteem”.

In order to foster social justice, L2 teachers have to guide their students to become “thoughtful, committed and active citizens” (Banks, 2003, p. 18) who are not only able to recognise social injustice but also to “take action that will make the world a just place” (Banks, 2003, p. 18). In this paper, I argue that this requires L2 teachers to be particularly sensitive to L2 classroom discourse as the locus in which such educational processes take place.

Under the title of *L2 Classroom Discourse Competence (L2 CDC)*, a comprehensive collected volume (Thomson, 2022a) has recently drawn attention to the notion that shaping L2 classroom discourse in a way that is conducive to language learning constitutes a specific competence for language teachers. Given the significant role teachers have in doing so, the special challenges they face in the L2 (here: English) classroom and the remarkably scattered attempts at conceptualising such a competence, the value of Thomson’s volume can simply not be overestimated. At the same time, questions of how L2 classroom discourse can contribute to perpetuating social injustice and/or can act as a catalyst of change towards societal transformation, are not tackled in the volume. Therefore, this paper takes Thomson’s volume as a valuable starting point to develop a *Critical L2 CDC* for language teachers.

¹ Research for this article was conducted as part of the project *Bi^{professional} – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert-forschungsbasiert-inklusionssensibel-phasenübergreifend*. This project is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research (01JA 1908). The author is responsible for the content of this publication.

² The original reads as follows: “Was wäre, wenn Schule und Bildung grundsätzlich auf den Abbau dieser Ungerechtigkeiten fokussieren würden? [...] Und was wäre, wenn der Fremdsprachenunterricht mit seinem ihm genuinen Gegenstand – der Fremdheit von Sprache – Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein darüber vermittelt, dass Sprache Macht ist und Sprache machtvoll machen kann, dass Sprache Ungleichheit konstruieren, diese aber auch relativieren kann, dass Sprache diskriminieren kann, aber auch davon erlösen kann?”

³ The original German title of the volume is: *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen – Ziele – Beispiele*.

⁴ In what follows, I will use the label *L2* instead of *foreign* language. English, as the L2 this paper focuses on, cannot be considered entirely *foreign* anymore in times of its global spread and its use as a lingua franca. The label *L2* itself is used as a convenient way of referring to any language acquired after a first language (cf. Saville-Troike & Barto, 2018). This paper acknowledges, of course, that in a plurilingual society, English is very likely to be a student’s third, fourth or further language.

The paper first outlines the core components of Thomson's concept and some selected predecessors (Section 2) before developing the concept of Critical L2 CDC (Section 3). Without any claim of being exhaustive, some facets of this competence are specified with the help of examples from classroom practice (Section 4). The paper concludes with some remarks on how to foster the suggested competence in teacher education (Section 5).

2 Key aspects of L2 classroom discourse competence

It is not a new notion that teachers in general and of L2s, in particular, need specific skills to interact in the classroom. In fact, there is an abundance of guidebooks on the market that present interested language teachers with classroom discourse strategies and the corresponding idiomatic L2 structures (e.g. Hughes et al., 2009). In an academic context, the 'interactional architecture' (Seedhouse, 2004) of the L2 classroom has met with increasing interest from researchers working in the paradigm of Conversation Analysis (e.g. Lenz et al., 2020; Schwab, 2009; Schwab et al., 2017b). These studies describe various interactional practices and often state in what way Conversation Analysis as such (Kern, 2014; Kupetz, 2018) or their results are relevant for teacher education.

Walsh (2011, 2022), for example, aims at transferring the results of microanalysis to teacher professionalisation in developing his concept of *Classroom Interactional Competence*. However, as Thomson (2022b) points out, Walsh does not suggest a fully-fledged competence model, but rather a collection of interactional strategies that teachers (and learners) can employ in the classroom. Similarly, the German concept *De-facto-Didaktik* (Schmitt & Putzier, 2017), which "focuses on aspects of professional action linked to classroom interaction",⁵ does not encompass a professional competence, but rather a micro-analytical approach aimed at extrapolating ways in which teachers deal with classroom-interactional tasks. L2 CDC can indeed be considered the first comprehensive proposal of an L2 classroom discourse competence model.

The focal point of Thomson's L2 CDC is a very broad understanding of classroom discourse as

"all forms of discourse that take place in the classroom. It encompasses the linguistic as well as the nonlinguistic elements of discourse. The former includes the language used by the teacher and the learners, as well as teacher-learner and learner-learner interactions. The latter includes paralinguistic gestures, prosody, and silence – all of which are integral parts of the discourse." (Tsui, 2008, p. 261)⁶

Additionally, Thomson highlights that *discourse* in her understanding refers to both the reading of small 'd' discourse as longer, cohesive, and coherent stretches of language (e.g., Canale & Swain, 1980; Walsh, 2022) and what has usually been subsumed under discourse with a capital 'D':

"Discourses, in this sense, are more than just language, they are ways of being in the world, or forms of life that integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities." (Kramsch, 1998, p. 61)

This capital 'D' understanding is based on Foucault's work and is the sphere where power relations, marginalisation, inclusion, and exclusion are negotiated (Hallet, 2008).

⁵ The original reads as follows: "Aspekte des professionsspezifischen Handelns, die mit dem interaktiven Vollzug des Unterrichts verbunden sind".

⁶ Researchers in interactional linguistics use the term *classroom interaction* to denote a very similar field (You et al., 2018). In the context of language teaching, however, the term *interaction* is often used to refer to specific "pedagogical formats" (You et al., 2018, p. 187), aimed at fostering the communicative exchange between students in order to foster language acquisition processes (cf. also Schwab et al., 2017b). As the present paper is mainly situated in a language pedagogical context and develops the existing concept of L2 CDC further, I use the term *classroom discourse*, too.

Thus, this understanding of discourse makes us aware of aspects such as who receives a voice (or who doesn't), who has the power to determine topics and in what way they are treated, whose perspective counts and so on. While the capital 'D' dimension does not play a significant role in Thomson's conceptualisation of the discourse competence as such (see Section 3), it clearly offers a perspective to observe and understand discourse phenomena related to social justice that are hidden under the surface of minor case 'd' discourse. Including both understandings of *discourse* is, therefore, highly relevant to conceptualising Critical L2 CDC. In what follows, I will apply the capital 'D' perspective throughout in order to highlight its scope and potential.

Thomson's understanding tries to capture all possible semiotic realisations of discourse that could potentially become relevant in language teaching: It encompasses written and spoken language as well as all other sign systems, on- and off-topic discourse in the target language, and all other languages potentially present in the classroom. It also acknowledges the significant role played by classroom media such as textbooks and other teaching material. Thomson's classroom discourse mainly takes place during L2 lessons, but can go beyond these boundaries to some extent: For example, teachers and learners can engage in small talk before or after the lesson.

It is within this focus that L2 CDC becomes relevant. Some of its key premises include the following:

- Even though learners, too, become competent in interacting in the classroom (Walsh, 2011), L2 CDC is explicitly conceptualised as a component of *teacher* professional competence (i.e., it does not include the learners' competence).
- In the L2 classroom, the L2 is both the means and "the goal of study" (Walsh, 2022, p. 28). Therefore, it goes without saying that L2 teachers have to be competent in the respective L2. L2 CDC is naturally related, but not equal to a teacher's general L2 competence: The classroom is a specific, institutional communicative setting with its own discourse practices (e.g., Vogt, 2015), and in the L2 classroom these are motivated by the overall purpose of acquiring the target language. For example, being competent in having fluent conversations on various topics (general language competence) does not entail the ability to adjust one's language level to L2 learners, give appropriate task instructions, apply different ways of error correction, and so on.
- L2 CDC translates into and is partly developed further by reflecting on actual teaching practices.
- L2 CDC consists of knowledge, skills, and an awareness component.

The knowledge component contains both surface knowledge and deep knowledge. The surface knowledge comprises knowledge of certain patterns, structures, and terminology relevant to L2 classroom discourse such as error correction moves, techniques of speech modification, turn-taking patterns and many more. Deep knowledge, on the other hand, comprises an understanding of how elements of classroom discourse relate to each other and can "enhance (or hinder) language learning" (Thomson, 2022c, p. 47). The skills can be differentiated in analytical skills (i.e., to analyse and reflect on classroom discourse), anticipation skills (e.g., to anticipate potential effects of one's discursive actions on learners) and adaption skills (i.e., to put knowledge into action, adapting to the learner group and situation at hand). L2 classroom discourse awareness is defined as a sensitivity "to the complexity of classroom discourse processes" as well as "effective classroom discourse and teacher talk" (Thomson, 2022c, p. 51).

3 Introducing the critical to L2 CDC

Even though the few sketched remarks in the previous section cannot do full justice to Thomson's conception, it becomes obvious that their concept of L2 CDC

- a) is based on a broad and thorough definition of L2 classroom discourse,
- b) possesses a complex micro-structure, and
- c) occupies a plausible place in a general model of L2 teacher competence.

Thus, it provides a compelling conceptual step beyond previous models such as Walsh's Classroom Interactional Competence (2011). At the same time, the first two points particularly inspire an extension and elaboration of the already existing conceptual work. In addressing both, I develop a first idea of Critical L2 CDC in the following sections.

3.1 The classroom as a multilayered and embedded discourse space

As stated above, Thomson (2022c) uses the organisational structure of school days into individual lessons to define the scope of the concept of L2 classroom discourse: The concept is relevant during a "lesson" and, potentially, slightly beyond these boundaries, if the interlocutors choose to do so.

While this appears intuitively convincing, it does not tell the entire story. First, the *internal* structure of classroom discourse is more complex. From an interactional point of view, each classroom can be seen as a meeting place where the members need to negotiate and re-negotiate constantly by which rules they would like their meetings to unfold (Schildhauer & Brock, accepted). They can do so on a macro- and on a micro-level (Fig. 1).

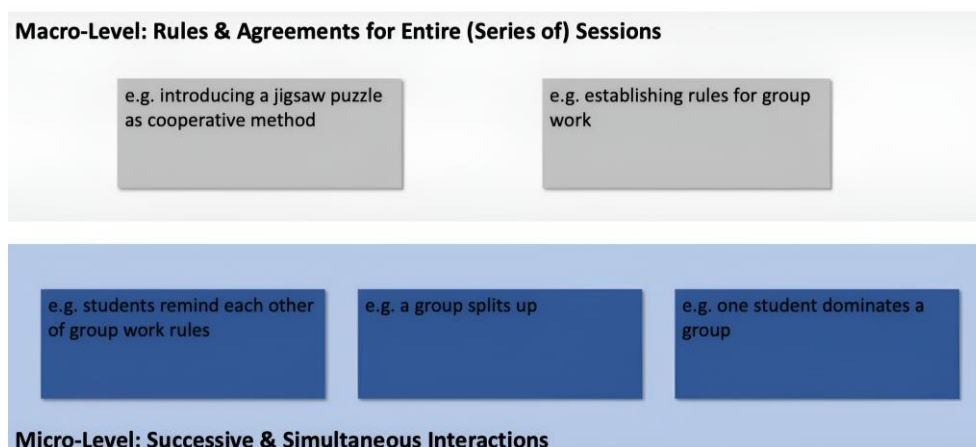


Figure 1: Macro- and Micro-Level of Classroom Discourse

On a macro-level, the members set up rules that are supposed to span entire meetings or even series of meetings. That happens, for example, when teachers introduce an expert group jigsaw puzzle as a cooperative learning method for a lesson or a lesson series. This regulates precisely who will interact with whom for what purpose in what way until the jigsaw phase closes. On a micro-level, the classroom meetings can be envisioned as a plethora of small interactions that happen in succession as well as simultaneously. In each of these, the interlocutors can re-establish what was agreed on at the macro-level – for example, when students remind each other of their individual tasks within the jigsaw framework. However, the interactants can also challenge and re-negotiate rules of interaction, for instance when a group decides to work separately or if one group member takes over the interaction entirely. Thus, the internal architecture of the L2 classroom should be viewed as multi- instead of single-layered as suggested by Thomson's model.

Second, the L2 classroom itself does not exist in a void but is linked to the world outside the classroom. Put bluntly, "the classroom is part of the world, both affected by

what happens outside its walls and affecting what happens there” (Pennycook, 2021, pp. 140–141). This connection is also fundamental to current approaches to L2 teaching. For example, Hallet (2008) proposes to see the classroom as a place where students can analyse and reflect on artifacts from discourses of the target cultures and, by producing their own responses, become “cultural agents” (Freitag-Hild, 2018, p. 163) who participate in these discourses. In this understanding, the classroom and its discourse are woven into a much wider network of discourses outside the classroom. Along a very similar line of reasoning, proponents of critical literacy stress the transformative potential of classroom discourse, which can lead students and teachers to take action against instances of social injustice beyond classroom boundaries (e.g. Louloudi et al., 2021). Thus, the classroom is tightly connected to the world beyond; everything that is used and done within is “laden with meanings from outside” (Pennycook, 2021, p. 141), and everything that happens within may have an impact outside of the narrow boundaries Thomson postulates.

If these two points are considered together, L2 classroom discourse receives a much higher significance on a socio-cultural level than acknowledged in the model so far. This point is further elaborated on in the next section.

3.2 L2 classroom discourse as a potential model of inclusive practices

As stated above, Thomson envisions L2 CDC with a complex microstructure of knowledge, skills, and an awareness component. This micro-structure appears to be designed with an underlying ‘efficiency’ paradigm that, due to its focus on the teacher alone, echoes ideas of knowledge transfer rather than of co-construction. This becomes obvious in the characterisation of classroom discourse awareness quoted above as sensitivity to “*effective* [...] teacher talk” (Thomson, 2022c, p. 51; emphasis P.S.), but also in other parts of the model. Deep knowledge, for instance, is exemplified as follows: “For *effective* use of questioning techniques, teachers also need to understand, for example, how the choice of a question type impacts the complexity of a student’s response [...]” (Thomson, 2022c, p. 48; emphasis P.S.). Implicitly, the focus appears to be on the acquisition of language *structures* (phonology, lexis, morpho-syntax) via interactional processes, while aspects of capital ‘D’ discourse are not considered yet.

Additionally, elements of L2 classroom discourse are presented as an established toolkit ready to be used in practice; a critical examination of these conventional elements – especially from another than an ‘efficiency’ perspective – is not yet part of the model. For example, the canonical classroom discourse pattern *Initiation – Response – Evaluation*, which has been criticised for depriving learners of their agency (Little et al., 2017), is included in the toolkit without reference to its potentially problematic aspects. Thus, the current conception of L2 CDC appears to relate to a rather teacher-centred classroom architecture with pronounced power asymmetries between the teacher (as the transmitter of knowledge) and their students (Little et al., 2017).

However, if the L2 classroom is a multi-layered discourse space in which practices can be negotiated, then nothing is *per se* a given. Practices could be re-examined and, if found necessary, re-negotiated. This point is crucial as L2 classroom discourse is more than an efficient tool for the acquisition of the phonology, lexis, and morpho-syntax of the target language. Given the tight connections between the classroom and the world outside, the very way in which L2 classroom discourse is shaped and hence the interactional practices employed inside the classroom are a vital aspect of language acquisition, too: Just as language teachers’ linguistic performances are a model of target language structures, they are also a model of discourse practices. As a “way of being and doing in the classroom” (Vasquez et al., 2019, p. 300), L2 classroom discourse has the potential to reproduce power asymmetries and issues of social injustice, or it could become a model for empowering democratic and inclusive discourse practices.

3.3 Critical L2 classroom discourse competence

The discussion of Thomson’s L2 CDC in the previous section highlighted several issues related to power relations as well as “ways in which language perpetuates inequitable social relations.” (Pennycook, 2021, p. 25) The perspective taken here is, therefore, one that relates to Critical Applied Linguistics. The essence of the critical work proposed by this strand is “[...] always turning a sceptical eye toward assumptions, ideas that have become ‘naturalized’, notions that are no longer questioned” (Pennycook, 2021, p. 28).

In light of the discussion above, I propose that Thomson’s model of L2 classroom discourse competence be extended by such a critical element. In short, L2 teachers should be able to question the L2 classroom discourse practices in their classrooms to find in what way they are conducive to fostering social justice in their classrooms and beyond. This goal necessitates another layer of the knowledge, skill and awareness components in Thomson’s model. Table 1 suggests which aspects could be added to each component, without claiming to be exhaustive:

Table 1: Aspects of critical L2 classroom discourse competence

Critical Components of L2 CDC		
Knowledge	Skills	Critical L2 Discourse Awareness
<ul style="list-style-type: none"> • L2 classrooms as <i>multi-layered</i> discourse spaces • L2 classrooms and their <i>connections</i> to the world outside the classroom • <i>issues of social (in)justice</i> in classroom and society, e.g. regarding categories such as race and gender • <i>discourse practices</i> that are (not) conducive to empowering learners and fostering social justice 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>discover</i> ‘naturalised’ practices of L2 classroom discourse • <i>deconstruct</i> these practices in their relation to social (in)justice • <i>re-shape</i> practices if they are not conducive to social justice 	<ul style="list-style-type: none"> • awareness of one’s <i>decisive role</i> in shaping L2 classroom discourse • awareness of one’s <i>agency</i> in fostering social justice in and beyond one’s L2 classroom • awareness of how one’s own discourse practices on a macro- and a micro-level can be a <i>model</i> of in- or exclusive, empowering or disempowering discourse • awareness of <i>one’s own pedagogical convictions</i> and how these influence one’s perception and evaluation of classroom discourse

The knowledge component proposed here adds crucial aspects discussed above to the overall framework of L2 CDC and provides the basis for the skills and awareness components. This connection is inspired by the concept of professional vision that goes back to Goodwin (1994), who argues that members of professional communities are able to *read* reality in different ways as a result of the professional knowledge they possess. Thus, the elements listed in the knowledge column potentially enable educators to *discover* naturalised practices on the macro- and micro-level of their L2 classroom discourse as well as to engage in a reasoning process about these practices (Bechtel & Mayer, 2019; Seidel & Stürmer, 2014; Uličná, 2017; Weger, 2019). For this reasoning process, I propose the operator *deconstruct*: In line with frameworks of critical literacy (e.g. Leander & Burriss, 2020; McLaughlin & DeVogd, 2004), teachers would “analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices” (Luke, 2014, p. 21) of their classroom by asking questions such as:

- Who is present and who is missing in my L2 classroom discourse?
- How do power and privilege operate in my L2 classroom discourse? In what way is this related to power relations in the world outside the classroom?
- What stereotypical notions concerning certain groups are communicated and, thus, perpetuated?
- Who receives a voice in my L2 classroom – and who is silenced?

As part of working towards a more socially just L2 classroom discourse, discovery and deconstruction have to culminate in *re-shaping* those practices that have been identified as not conducive to reaching this goal.

In order to take action in such a way, teachers have to be aware of their decisive role in shaping L2 classroom discourse, and of their agency in working towards social justice: Empowered teachers can empower their learners. This includes being aware of how teachers serve as a model not only for language acquisition in a narrow sense, but of socially just discourse practices in general (Conklin, 2008). I propose the term *Critical L2 CDC Awareness* for this concept.

In order to be profoundly *critical*, though, this concept also has to include an awareness of how one's own professional vision is deeply influenced by one's own convictions regarding goals and practices of discourse in L2 classrooms. For example, Table 1 proposes knowledge, skill and critical awareness components that are all geared towards the goal of social justice in and beyond the L2 classroom. While this goal appears convincing to me in present social conditions, it may not be shared by all readers of this article or it may become less significant in future days. As constant scepticism is part of a critical agenda, it has to be part of a critical awareness that always re-assesses its very own foundations.

4 Critical L2 classroom discourse competence in practice

In order to provide the model just proposed with empirical grounding, this section applies the model to a small selection of examples from L2 classroom discourse. The data (see Table 2) was collected in the English lessons of (highly) diverse learner groups and is part of a larger project on classroom discourse patterns in the context of cooperative learning sequences.

Table 2: Overview of the data (SL = single lesson, DL = double lesson)

No.	Teacher	Date	Year	Topic	Methods Related to Cooperative Learning
I	A	2017 (SL)	5	Buying a Present	Working with a partner: solving a puzzle
II		2017 (DL)	5	A Birthday Party	Learning centres: positive (inter)dependencies and peer-assistance, practicing to work in changing constellations
III		2017 (DL)	5	Planning Our Holidays I (Lexis: clothes, activities, weather)	Learning centres: rules of collaboration, peer-assistance
IV		2017 (DL)	5	Planning Our Holidays II – Writers' Conference	Writers' conference: peer-review and text revision
V		2018 (DL)	6	Bullying	Placemat

VI		2018 (DL)	6	What we (don't) like: Food	Analysing a survey and poster presentation
VII		2018 (DL)	9	Job Interview	Portfolio work in groups, final product: job interview
VIII		2018 (DL)	9		
IX	B	2019 (DL)	5	Seasons of the Year	Peer-check in groups, pair-work
X	C	2011 (DL)	5	Going on Holiday	Expert-group-jigsaw, gallery walk

Teachers A and B work at a comprehensive school in North-Rhine Westphalia and kindly allowed me to videotape English lessons in which they made use of methods related to cooperative learning. Teacher C's video is publicly available via a project conducted by the QUA-LiS NRW.⁷ The lesson also features a diverse learner group (from a secondary school, in that case) and cooperative learning methods.

4.1 Macro- and micro-level practices

The choice of cooperative learning methods is an instance of structuring classroom discourse on a macro-level: Using an expert-group jigsaw linked to a gallery walk, for example, establishes a framework of who interacts with whom for what purpose and in what context. This framework is supposed to be active until the working phase draws to a close. One aim of cooperative methods is to shift the focus away from the teacher to the students in order to empower them to take responsibility for their own learning. Example 1 shows how teacher A introduces a phase of station learning:

```
01 T: you can say | i start with listening and then i will read the story
02  aloud and then i will look up vocabulary | or you can say | no i start
03  with vocabulary and then i [...] do the listening job and then i will
04  read aloud | you can pick your own jobs in your own [order?; P.S.] as
05  you like
```

*Example 1: Introduction to station learning (teacher A, lesson II)*⁸

The teacher highlights the students' responsibility and agency by declaring the tasks as "jobs". Additionally, the students are asked to determine their own learning route and the teacher provides examples of what that could look like. Providing agency in such a way can be read as a means of shifting the power balance in the classroom: While the teacher clearly is (and remains) responsible for setting the scene, the students take charge of their learning process in the framework that is provided on a macro-level.

A second example concerns the interactional practice *brain – book – buddy – boss* (Schildhauer, 2019). Essentially, it states how learners are supposed to solve problems occurring in their work: first by thinking themselves, then by consulting, e.g., a glossary in their textbook, followed by asking a peer. As the last instance, the teacher can be consulted. While the corpus does not contain the sequence in which this pattern was established, there are several micro-level interactions that refer to and re-establish this macro-level rule. In Example 2, it is the teacher who reminds a learner of this pattern, putting emphasis on the fact that she is the last to be consulted.

⁷ The video sequences are available here: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/unterrichtsvideos/filmsequenzen-film-5/filmsequenzen-film-5.html> (accessed 01.03.2023).

⁸ The transcripts follow the GAT2 standard (Selting et al., 2009, p. 2). While Example 1 employs the chief conventions for the minimal transcript, the following examples follow the rules for the basic transcript, enhanced where possible by multimodal annotations.

01 S1: was heißt im MEER?
 02 T: (-)äh=BRAIN,
 03 (-)BOOK,
 04 S1: BUDDy;
 05 T: (-) BUDDy,
 06 S1: BOSS;
 07 T: and BOSS;
 08 S1: BRILLiant;
 09 T: S1=i'm the LAST;

Example 2: Teacher's reminder of the brain-book-buddy-boss practice (teacher A, lesson IV)

In Example 3, the student addresses the teacher again, explicitly referring to the established practice. Thus, the practice is re-confirmed on a micro-level while the student at the same time claims the right to consult the teacher now.

S1: ((waiting while T is speaking to another student))
 01 was heißt MEER auf englisch;
 02 weil im BUCH steht das nicht;
 03 und S2 und <<dim> S3 und S4 wissen
 das AUCH nicht>;
 04 T: Okay-
 ((walks to chalk board with S1, writes the translation on the board))

Example 3: Student claiming the right to ask the teacher (teacher A, lesson IV)

In other words: In the established framework, the student receives the power to claim access to the teacher's knowledge. Both examples illustrate how interactions on a micro-level link back to what was established on a macro-level in a framework that attempts to tip the power balance from teacher- to student-centred interactions.

4.2 Turn-taking patterns – asymmetry in the IRE⁹ sequence

However, there are also instances in which macro- and micro-level do not converge. In Example 4, a learner with the special educational need “learning” receives assistance with a vocabulary task: In a short text about going on holiday, the learners are asked to underline “all activities in blue”.¹⁰

01 T: ((sits down next to S1))
 02 |rIght=S1;
 |gazes at worksheet
 03 (1.0) all (.) TU <<acc>wörter>,
 04 all VERBS=oKAY,
 05 (1.0) so=WHICH one is it hEre,=
 06 =i usually GET up lAte,
 07 WO is das tUwort;
 08 (6.0)
 09 <<all>bei |dIEsem satz><<len> i Usually get up late> WO ist das tU
 wort
 |points at something on the worksheet
 10 ((6.0, gazes at S1))
 11 S1: WEIß ich nIcht-
 12 T: okay=nich schlImm was HEIßT denn das I;
 13 S1: (1.67) ICH-
 14 T: |good und Usually,
 |nods
 15 wEIßt du was das HEIßt?
 16 S1: ((shakes head))
 17 T: das heißt geWÖHnlich;
 18 und get UP,
 ((lowers head, turns gaze from worksheet directly to S1))
 19 S1: hä=ich weiß was UP bedEUTet aber get up late (inaudible)-
 20 T: okAY (0.56) und gEt up late heißt SPÄT aufstEhen;=

⁹ Initiation, Response, Evaluation.

¹⁰ A more detailed analysis of the sequence and its context is provided in Schildhauer (2021).


```

19   =or do they go by CAR somewhEre,=
20   =or do they stAY in CHEStEr;
21 S2: ((gazes down, slight hand movement))
22 T: (..) the GUPTas [(..) in the hOIdays;
23 S2:      [|searching gaze
24 T: what have the gUptas GOT;
25 S2: a REStaurant;
26 T: |a REStaurant;
      |slight nod
27   can they [CLOSE it in the hOIdays,
28 S2:      [°hh |äh ja ich weiß [(unintelligable)
      |several pointing gestures to the worksheet with pen
29 T:      [so=i think |here you (could) just
      write CHEStEr;
      |points to worksheet

```

Example 5: Teacher C providing task support

The IRE cycle is run through various times, and the teacher even moves from open to closed questions (l. 18ff; l. 27). An early student initiative to articulate a former misconception in their thinking (l. 07) is hardly taken up. The teacher continues the IRE pattern (l. 10), missing the opportunity to discuss that Northgate is a leisure destination within Chester itself. While teacher A (Example 4) modified the initiation move in a face-saving way, teacher C does not do so.

The IRE practice can serve important functions in classroom discourse such as assessing/identifying the students' knowledge, praising, and providing corrective feedback as well as scaffolding (Jäkel, 2022). In both examples, the teachers use the IRE sequence to lead the students through a reasoning process.

At the same time, the practice is highly asymmetrical: The teacher not only selects who speaks next, but essentially also determines what the next speaker has to say. Instead of opening discourse spaces for an exchange about learning, the IRE sequence closes them and disempowers learners.

In Examples 4 and 5, this becomes notable by the high frequency of display questions that constitute the initiation move. Additionally, both students metaphorically and literally lose their voices at several instances: They simply do not respond (Example 4, l. 08) or display confusion by gaze and facial expression (Example 5, ll. 21 and 23). This may be due to the fact that both sequences are marked by the absence of what Little et al. (2017) called "metacognitive talk" or what Breen and Littlejohn (2000) label "procedural negotiation": In neither sequence are there turns that try to determine the exact problem and negotiate ways of solving it based on the learner's needs or preferences. While procedural negotiation would have empowered the students in both instances by providing them with agency, the asymmetrical IRE sequence disempowers the students by reducing their agency instead.

In Example 5, this power imbalance is mirrored on a non-verbal level, too. While teacher A (Example 4) sits down next to S1, teacher C stands above and looks down on S2 (see Fig. 2 on the next page).

Thus, both examples show how practices established on a macro-level intended to shift the power balance in the L2 classroom can be counteracted in a micro-level interaction.

IRE can be considered a canonical practice of classroom discourse. It is so deeply entrenched that all interactants involved apparently consider it rather natural and only seldom escape the script it provides. Critical L2 CDC as outlined in Table 1 would enable teachers to know about and re-shape this naturalised practice: In each case, asking open, genuine questions targeted at the learning process would be more conducive to modelling socially just, empowering discourse patterns. The power parity inherent in such an exchange could be underlined by the teacher literally lowering themselves to eyelevel with their student, just as exemplified by teacher A.

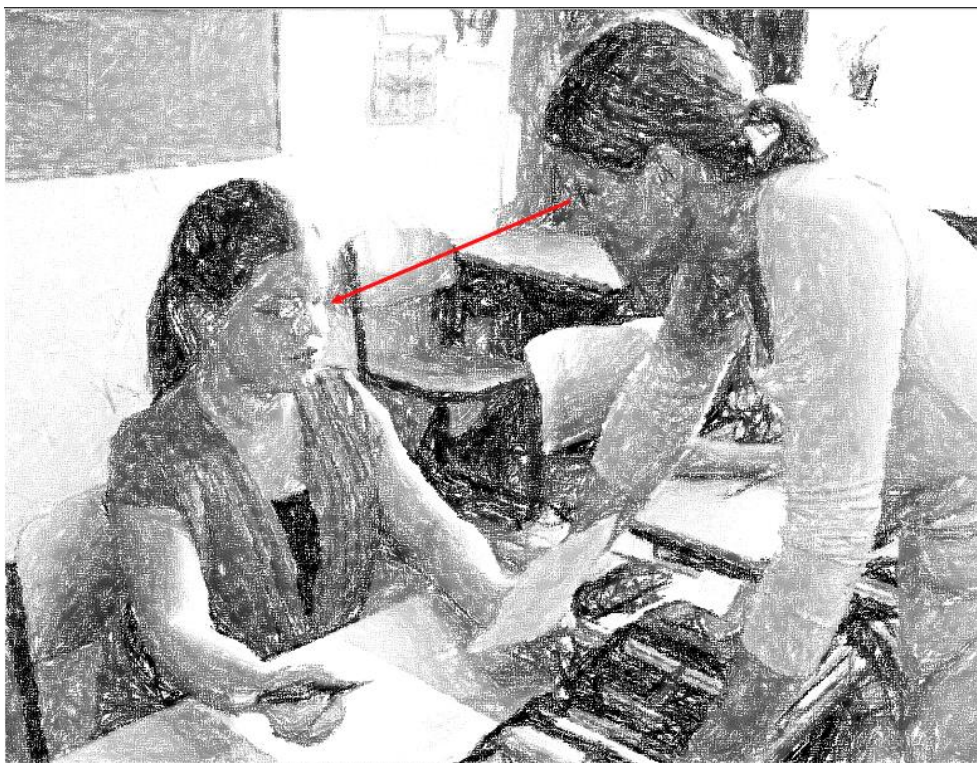


Figure 2: Teacher C's position relative to student (see Example 5)

4.3 Addressing facets of diversity: gender

The examples discussed so far indicate that the micro-level of L2 classroom discourse may be particularly vital to establishing and modelling socially just discourse patterns: Every single interaction has the potential to perpetuate or challenge existing patterns. This also holds true regarding the way facets of diversity are addressed on this level. While Güllü and Gerlach (pp. 23–39 in this volume) provide a critical analysis of how the category *race* is addressed in teaching material and micro-level classroom discourse, I focus on the category *gender* here as another sensitive aspect of classroom discourse (Merse, 2020).

Several decades of research have highlighted the fact that gender as a category constitutes a socio-cultural construction (see e.g. König, 2018, for a comprehensive summary). Traditionally, this follows a binary pattern in which *girl/woman* contrasts with *boy/man* based on (stereo)typical features. The underlying thinking pattern can be grasped by the label heteronormativity: It considers a clear binary opposition between male and female as well as heterosexuality as the norm. Merse (2020) rightfully points out that this thinking pattern “creates and perpetuates a hierarchy which marginalises and devalues everything that does not conform to its logic” (Merse, 2020, p. 114).¹² Hence, challenging heteronormativity in L2 classroom discourse is highly relevant to the goal of achieving social justice and modelling socially just discourse patterns – above all due to its relevance in adolescent identity formation (König, 2018).

Indeed, my corpus contains several instances in which gender is discursively highlighted, i.e. made relevant (see Table 3 on the next page).

¹² The original reads as follows: “eine Hierarchie [...], die alles ‘Andere’ marginalisiert und abwertet, was nicht ihrer eigenen Logik entspricht.”

Table 3: Gender in classroom discourse (including teacher identifier and lesson number, cf. Table 2)

Classroom management	<ol style="list-style-type: none"> 1. so triangle group means just wait one girl two boys so we to we have to find out if it might fit one girl two boys worksheet (B) 2. I'm glad to see the taller boys in the back so I can see the smaller girls at the front (A, IX) 3. no ask someone else please ask a girl (A, IV) 4. choose one of the girls okay (B) 5. Luka, can you choose a girl to go on (C) 6. Alina, can you already choose a boy (C)
Competition	<ol style="list-style-type: none"> 7. but you have to hurry guys [...] I just wanted to say the girls are faster than the boys [...] boys versus girls and obviously girls are winning (A, V)
Praise	<ol style="list-style-type: none"> 8. good girl (A, I) 9. good boy (A, IV)
Reproach	<ol style="list-style-type: none"> 10. come on boys you are all lazy (A, III) 11. you boys are not doing your job (A, IV)

Table 3 shows that all teachers in the corpus use gender to organise the classroom. Items (1) and (2) both employ gender as a way of arranging the positioning of bodies in the room, namely in group work (1) and in a plenary phase (2). Items (3) to (6) all follow the same pattern: The teachers hand over the right to allocate turns to the students, which can be characterised as a student-centred practice that shifts the power balance towards the students. As a pattern that is established for a certain lesson phase, or that even spans true for several lessons, this can be characterised as a macro-level move. On the micro-level, however, all teachers interfere with the process of selecting the next speaker by clearly stating which (binary) gender the next speaker is supposed to be. It can be assumed that this practice is employed to ensure gender parity in turn-taking. At the same time, in particular teacher C employs this practice from the very beginning when no gender imparity could have arisen, thus immediately subverting the macro-level move of handing over the power of turn-allocation to the students.

All the items (1) to (6) enforce heteronormativity and stereotypical gender expectations in the L2 classroom. What is more, students are forced to allocate themselves and each other to either of the categories, with immediate consequences to seating arrangements, group formation and participation in the lesson (turn-taking). Considering that the students – and especially the year 9 students in item (2) – may be in the process of finding their own, potentially non-binary gender identity (König, 2018), this practice is problematic: It allocates the power of deciding over one's own gender identity to others, normalises a binary concept and thereby marginalises anyone who does not identify as either a *boy* or a *girl*. Non-binary students are missing, and thus excluded, from this discourse practice.

This becomes more problematic still when the gender terms are connected to stereotypical features: Item (2) projects gender on body characteristics (here: height), while items (7) to (11) re-enforce stereotypes of studious girls and “lazy” boys (even though item (9) shows that teacher A uses “boy” also in connection to praise).

These results suggest that gender as a category is regularly foregrounded in the L2 classroom discourse of the present corpus, often in relation to apparently naturalised practices of praising and reproaching students as well as organising the classroom. With this particular focus, a Critical L2 CDC should contain:

- knowledge about gender as a socio-culturally constructed category (and its significance in adolescent life-worlds),
- skills of identifying, deconstructing, and re-shaping naturalised, gender-related practices as exemplified in the discussion above,
- a Critical L2 Classroom Discourse Awareness that includes an awareness of the teacher's potential impact on modelling gender-sensitive discourse patterns that do not marginalise and/or exclude non-binary students.

5 Conclusions and outlook

In this paper, I have developed a proposal for a Critical L2 CDC on the basis of the comprehensive L2 CDC model recently suggested by Thomson (Thomson, 2022a). The knowledge, skills, and critical awareness that are the constituents of this Critical L2 CDC have been exemplified by a critical analysis of several L2 classroom discourse examples. In its essence, Critical L2 CDC aims at empowering language teachers to work towards the goal of social justice as a vision of equal distribution of resources and “opportunity for achieving social esteem” (Fraser, 1998, p. 10) for all participants in and out of the classroom – above all those most vulnerable to being marginalised and excluded.

The critical analysis of classroom discourse examples has revealed what challenge the development of Critical L2 CDC possibly constitutes as it adds several knowledge, skill, and awareness components to the already existing L2 CDC model. However, if “Embracing everyone” (Küchler & Roters, 2014) is not supposed to be an empty slogan for the L2 classroom, I consider a Critical L2 CDC the *conditio sine qua non* for not only preaching, but also executing and, hence, modelling inclusive practices.

The obvious starting point is teacher education, which has to “prepare teachers who are willing and able to work within and outside of their classrooms to change the inequities that exist both in schooling and the wider society” (Zeichner, 2011, p. 7). One strategy that could be employed in teacher education is inquiry-based learning aimed at developing the critical knowledge, skills, and awareness by closely working with classroom videos and transcripts (Glaser, 2022; Schildhauer, submitted; Thomson, 2022d). Even more importantly, teacher educators have to live Critical L2 CDC themselves and model the very discourse practices as well as reflection processes they would like their students as future language teachers to employ (Conklin, 2008; Little et al., 2017; Loulodi & Schildhauer, submitted). With Güllü & Gerlach (pp. 23–39 in this volume), it can be argued that student-teachers have to be offered the opportunity of developing a language teacher identity (Kanno & Stuart, 2011) that embraces the critical – for a better L2 classroom and a better world.

References

- Banks, J.A. (2003). Teaching Literacy for Social Justice and Global Citizenship. *Language Arts*, 81 (1), 18–19.
- Bechtel, M. & Mayer, C.O. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Selbstreflexion schulen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 50–62. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0004>
- Breen, M. & Littlejohn, A. (2000). *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

- Conklin, H.G. (2008). Modeling Compassion in Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652–674. <https://doi.org/10.17763/haer.78.4.j80j17683q870564>
- Fraser, N. (1998). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, Participation*. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12624/ssoar-1998-fraser-social_justice_in_the_age.pdf
- Freitag-Hild, B. (2018). Teaching Culture: Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In C. Surkamp & B. Viebrock (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (pp. 159–175). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_9
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 7–31). Narr Francke Attempto.
- Glaser, K. (2022). Enhancing Pre-Service Teacher Training through Inquire-Based Learning. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 176–189). Narr Francke Attempto.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute: Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M.K. Legutke (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (pp. 76–96). Narr Francke Attempto.
- Hughes, G., Moate, J. & Raatikainen, T. (2009). *Practical Classroom English* (Reprint). Oxford University Press.
- Jäkel, O. (2022). Exploring the IRF Pattern in Corpus Data from 5th Grade EFL Lessons. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 206–221). Narr Francke Attempto.
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 236–252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kern, F. (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I: ‚Was ist hier der Fall‘ aus gesprächsanalytischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (pp. 109–122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_7
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht: Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. J.B. Metzler. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5183822>
- Kramsch, C.J. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (pp. 233–248). Waxmann.
- Kupetz, M. (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In C.G. Caruso, J. Hofmann & A. Rohde (Eds.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (pp. 49–67). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Leander, K.M. & Burriss, S.K. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Lenz, F., Frobenius, M. & Klattenberg, R. (Eds.). (2020). *Classroom Observation. Researching Interaction in English Language Teaching* (Foreign Language Pedagogy – Content- and Learner-Oriented, Vol. 38). Lang. <https://doi.org/10.3726/b16732>
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research* (Second Language Acquisition, Vol. 117). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (submitted). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education: Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Ávila & J.Z. Pandya (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 20–31). Routledge.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G.L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Merse, T. (2020). Queere Interventionen in die Kritische Fremdsprachendidaktik: Theoretische Überlegungen und praxisorientierte Implementationen. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 107–123). Narr Francke Attempto.
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction* (2nd Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316569832>
- Schildhauer, P. (2019). Brain, book, buddy, boss: Eine Fallstudie zur lehrerseitigen Begleitung kooperativen Lernens im Englischunterricht einer inklusiven 5. Klasse. In K. Verrière & L. Schäfer (Eds.), *Interaktion im Klassenzimmer* (pp. 119–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_7
- Schildhauer, P. (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 47–72.
- Schildhauer, P. (submitted). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence: Analysing and Reflecting on Discourse Practices in Inclusive English Language Teaching. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*.
- Schildhauer, P. & Brock, A. (accepted). Format as the Locus of Negotiating Media Procedures: The Case of a Zoom Seminar Session. In M. Luginbühl & J.G. Schneider (Eds.), *Media as Procedures*. Benjamins.
- Schmitt, R. & Putzier, E.-M. (2017). Multimodal-interaktionsräumliche Grundlagen de-facto-didaktischen Handelns im Unterricht. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (Kommunikation und Kulturen, Vol. 11) (pp. 151–172). Lit.
- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht* (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft, Vol. 16). Empirische Pädagogik.

- Schwab, G., Hoffmann, S. & Schön, A. (Eds.). (2017a). *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (Kommunikation und Kulturen, Vol. 11). LIT.
- Schwab, G., Hoffmann, S. & Schön, A. (2017b). Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (Kommunikation und Kulturen, Vol. 11) (pp. 7–15). LIT.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Wiley.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>
- Thomson, K. (Ed.). (2022a). *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022b). Introduction. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 14–31). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022c). Conceptualizing Teachers' L2 Classroom Discourse Competence (CDC). In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 32–52). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Thomson, K. (2022d). Enhancing EFL Classroom Discourse Competence at Pre-Service University Level. In K. Thomson (Ed.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (pp. 238–257). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393740>
- Tsui, A.B.M. (2008). Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. In N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 2013–2024). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_154
- Uličná, K. (2017). Professional Vision of Future English Language Teachers: Subject-Specific Noticing and Knowledge-Based Reasoning. *E-Pedagogium*, 17 (2), 38–49. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.023>
- Vasquez, V.M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96 (5), 300–311.
- Vogt, R. (2015). *Kommunikation im Unterricht: Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Beltz.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>
- Walsh, S. (2022). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748645190>
- Weger, D. (2019). Professional Vision – State of the Art. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 14–31. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0002>
- You, H.-J., Kupetz, M. & Glaser, K. (2018). Report on the International Symposium “From Interaction Research to the Language Classroom: Integrating Academic Re-

search and Teacher Education” (ARTE 2017). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift für verbale Interaktion*, 19, 182–188. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/tb-kupetz.pdf>

Zeichner, K. (2011). Teacher Education for Social Justice. In M. Hawkins (Ed.), *Social Justice Language Teacher Education* (pp. 7–22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694249-003>

Information on the article

Citation:

Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Lateinische Lektüre interdisziplinär

Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht?

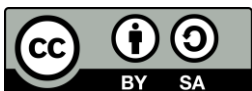
Niels Herzig^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Auswahl der im schulischen Lateinunterricht zu lesenden Lektüre unterliegt häufig der Obligatorik ministerieller Vorgaben in Form von Lehrplänen und Vorgaben für das Zentralabitur. Zugleich soll Ziel aller unterrichtlichen Bemühungen sein, Schüler*innen auf ihrem Weg zur Mündigkeit bzw. Autonomie zu unterstützen. In diesem Beitrag wird verdeutlicht, dass ein interdisziplinär arrangierter Lateinunterricht die Metakompetenzen des begründeten und reflektierenden Urteilens dahingehend fördert, sich kritisch-konstruktiv mit der zu lesenden Lektüre – unter dem Fokus auf eine Problemorientierung – auseinanderzusetzen. Zugleich weist dies *vice versa* nach, dass eine Orientierung an Metakompetenzen ein wichtiges Kriterium für die Lektüreauswahl sein kann. Dass gemäß konventioneller Vorgaben Literatur im Unterricht thematisiert wird, die nicht den Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen entspricht, scheint zumindest dann problematisch zu sein, wenn ihnen der Weg zur Partizipation als Stufe der Mündigkeit gänzlich verwehrt werden sollte. Eine fächerübergreifende Lektüre ermöglicht das Denken über die Fachgrenzen hinaus und eröffnet damit sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler*innen Möglichkeiten, Texte zu lesen, die nicht kanonisch sind, aber kritisch mit Problemen konfrontieren, die von gegenwärtig subjektiver Relevanz sind. Gleichzeitig heißt dies nicht, dass nicht auch kanonische Literatur ausgewählt werden kann, um dem Problem sprachlich und historisch nachzuspüren. Vor diesem Hintergrund ermöglicht die Orientierung an Metakompetenzen und der *Critical Literacy*, Literatur ausgehend von einem für die Schüler*innen relevanten Problem der Gegenwart analytisch zu hinterfragen, um die eigene Urteilskompetenz fallbezogen zu schärfen.

Schlagwörter: Interdisziplinarität; Critical Literacy; Fächerübergreifender Unterricht; metakognitive Fähigkeiten; Exil



1 Einleitung

Das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Obligatorik ist in Schulen ein Kontinuum (vgl. Helsper, 2016, S. 53f., 57: „Autonomieantinomie“). Der für eine Demokratie notwendig einzuschlagende Weg zur *Mündigkeit* (vgl. § 2 Abs. 6 SchulG NRW) führt – bei genauer Betrachtung paradoxerweise – über *vormündig* zu bewältigende Lerninhalte (vgl. MSW NRW, 2014a; siehe auch MSB NRW (o.D.): Zentralabitur 2024 – Lateinisch). Während die Partizipation an der Gestaltung der Lerninhalte i.d.R. den Lehrkräften qua ihrer didaktischen Expertise obliegt und damit ein gewisser Spielraum bei der Auswahl einer Werkvorgabe sowie bei der Hinzuziehung weiterer Dokumente (wie Texte, Bilder etc.) gewährt wird, scheinen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen auf diesen ersten Blick hin um ein Vielfaches mehr begrenzt. Wenn die Frage nach dem Kanon der zukünftig (für das Zentralabitur) zu lesenden Autor*innen im Fach Latein gestellt wird, sollte also nicht nur in den Blickpunkt rücken, welchen literarischen und didaktischen Wert ihre Werke haben (vgl. Doepner, 2018, S. 40), sondern auch, inwiefern sie *über das Fach hinaus* von Bedeutung für Lehrer*innen und Schüler*innen sind (vgl. Herzig, 2023, S. 135ff.). Denn ist nicht letztlich genau das eben nicht qua Fach isolierte *cogito* (vgl. Descartes, 1870/1644, Kap. 1, Abs. 7) dasjenige, das möglichst wahrscheinlich unzweifelhaft die geforderte Mündigkeit auch *über die Schule hinaus* ausmacht?¹ Und sollte nicht genau deshalb der Lateinunterricht, der über solch eine Fülle an Literatur verfügt, die auch andere Fächer betrifft, interdisziplinär gedacht werden, um dem *cogito* die Freiheit zur Entfaltung zu geben? Mitunter aus diesen Gründen ist es von nicht unerheblichem Interesse, dem *cogito* der am Unterricht partizipierenden Akteur*innen mehr Gewicht zu geben, als es durch eine Vorgabe von Lerninhalten resp. zu lesender Lektüre auf konventionellem Wege geschieht – die Auswahl kann allerdings, vor allem in der Sek. I, auch in den Präferenzen der Lehrenden begründet sein (vgl. MSB NRW, 2019). Das allerdings soll nicht ausschließen, dass derzeit obligatorische Werke von Cicero, Seneca, Augustinus oder Vergil nicht ihre Berechtigung haben. Vielmehr plädiert dieser Aufsatz dafür, die den Werken dieser, aber auch anderer Autor*innen inhärenten Problemstellungen so zu eruieren, dass Fragen für einen über das Fach hinausgehenden Diskurs geöffnet werden. Dieser Diskurs soll schließlich zur Förderung der Metakompetenzen führen, die insbesondere im Bereich der Urteilsfähigkeit ermöglichen können, Inhalte multiperspektivisch und eben nicht nur fachlich isoliert zu betrachten sowie zu bewerten und für sich selbst zu reflektieren (vgl. Herzig, 2023, S. 352).

In diesem Aufsatz soll ein Weg aufgezeigt werden, der mit Hilfe der Verzahnung von interdisziplinärer Unterrichtsmethodik und derjenigen der *Critical Literacy* den an der tatsächlichen Unterrichtspraxis beteiligten Akteur*innen mehr Raum zur Partizipation am Kanon gestattet. Hierfür werden zunächst die Begriffe *Interdisziplinarität* und *Critical Literacy* im Kontext des lateinischen Lektüreunterrichts erklärt, ehe ein fächerübergreifendes Metakompetenz-Modell vorgestellt wird, das die didaktischen Implikationen beider zu verzahnen vermag. Im dritten Schritt wird mittels kanonischer (Cic. *Sest.*) und nicht kanonischer Literatur (Cic. *Parad.*; Sen. *Ad Helv.*) exemplarisch gezeigt, wie diese Methodik Einzug in den Unterricht finden kann. Letztlich soll so die Frage beantwortet werden, welche Implikationen ein interdisziplinär gestalteter Lektüreunterricht auf den Kanon im Lateinunterricht hat.

¹ Das radikal skeptizistische *cogito* soll hier verstanden werden als die von äußeren Einflüssen scheinbar unbehelligte Erkenntnis, subjektiv frei denken zu können. Wenigstens die Annahme dieser eingeschränkten Freiheit, weil ja doch äußere Einflüsse wohl permanent verarbeitet werden müssen, soll den Schüler*innen deutlich werden.

2 Interdisziplinarität *und* Critical Literacy?

Interdisziplinarität ist heute nach wie vor „im schulischen Rahmen vor allem für themenbezogene Unterrichtsformen notwendig, die eine Integration fachspezifischer Antworten auf gemeinsam entwickelte überfachliche Fragestellungen anstreben“ (Wolters, 2011, S. 162). In der Allgemeinen Didaktik resp. Erziehungswissenschaft stehen folgende Vorteile interdisziplinären bzw. fächerübergreifenden Unterrichts im Fokus:

- Ganzheitlichkeit,
- Problemorientierung,
- Vergleich mehrerer fachlicher Methoden und Wissensbestände (Perspektivenwechsel)

(vgl. Herzig, 2023, S. 347, unter Verweis auf Meyer, 2007, S. 6, und Nickel, 2001, S. 143).

Die Ganzheitlichkeit richtet sich gegen die Verstetigung fachlich isolierten Wissens, das den Kontext von Problemen, die nicht singular zu lösen sind, verschleiert (vgl. Diederich & Tenorth, 1997, S. 88–95). Vielmehr ist interdisziplinär wichtig, nicht ein einzelnes Fach, sondern ein Problem in den Mittelpunkt zu rücken, dessen Lösungsweg Fähigkeiten und Wissensbestände mehrerer Fächer benötigt. Hierfür ist ein Perspektivenwechsel nötig, um diese miteinander vergleichen und abwägen zu können. Letztlich ist sogar gewollt, aufzuzeigen, dass ein einzelnes Fach bei der Lösung eines solchen Problems an seine Grenzen stößt (vgl. Hahn, 2010, S. 14f.). Um das in diesem Aufsatz exemplarisch zu behandelnde Problem des *Exils* bereits hier vorwegzunehmen, sei gesagt, dass das Fach Latein sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen vermitteln kann, dem Wort und seiner Semantik epochenspezifisch nachzuspüren, um vor allem seine ursprüngliche Bedeutung zu entschlüsseln (vgl. Jahn, 2020, S. 23f.). Ohne ein Fach wie Recht oder Sozialwissenschaften scheint es allerdings kaum möglich, den tatsächlich gegenwärtigen Bedeutungsgehalt normativ zu verstehen (vgl. MSW NRW, 2014c, 2014d). Philosophisch betrachtet kann dann der Begriff *Exil* grundsätzlich zur Debatte gestellt werden (vgl. Henke, 2019, S. 78). Hieran kann gut veranschaulicht werden, wie die Wissensbestände des einen Faches ohne die des anderen gar nicht auskommen. Denn ohne die lateinischen Wörter *exilium* und *exul* wäre der heutige Bedeutungsgehalt des Wortes *Exil* gar nicht erst vorhanden und somit das Wort selbst vermutlich nicht einmal in irgendeinem Gesetzestext zu finden und auch philosophisch nicht hinterfragbar.

Dass ein Unterricht, der auf diesen nur kurz skizzierten Grundsätzen im Sinne von Vorteilen interdisziplinären Unterrichts basiert, unter obligatorischen Bedingungen des Abiturs stattfinden kann, belegen die Profile des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, das eine anerkannte Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) ist (vgl. § 1 APO-OS). In ähnlicher Weise widmen sich hier i.d.R. drei Fächer einem übergeordneten Thema bzw. Problem, das in den Jahrgangsstufen 12 und 13 sukzessive multiperspektivisch betrachtet wird und gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Kompetenzorientierung nicht missachtet. So können die Kollegiat*innen² zwei Jahre lang in zwei bzw. drei Grundkursen vertieft ein Thema bzw. Problem aus wenigstens drei verschiedenen Fachmethodiken beleuchten (vgl. Hahn et al., 2014, S. 10ff.).

Dennoch ist diese Form des Unterrichts an Regelschulen bzw. ihren gymnasialen Oberstufen kaum etabliert, weil vor allem organisatorisch oft Hürden im Sinne von bestimmten Belegverpflichtungen einzelner Fächer durch bestimmte Schüler*innen vorhanden sind oder aber unterschiedliche Stundenkontingente für die Fächer zur Verfügung stehen. Auch aus diesen Gründen findet das Fach Latein in den Profilen des Oberstufen-Kollegs derzeit keinen Platz, während als Fremdsprache in diesen meistens Englisch, selten Spanisch zu finden ist (vgl. Blog o.A., 2022). Denn diese Fächer werden tendenziell höher frequentiert angewählt. Eine „autonome“ Problemfindung unter den Lehrkräften und Schüler*innen der anzubahnenden Fächerübergriffe wird also bereits

² Die Bezeichnung *Kollegiat*innen* ersetzt am Oberstufen-Kolleg „Schüler*innen“. Vgl. § 1 S. 1 APO-OS.

auf schulorganisatorischer Ebene durch vorhandene Obligatorik erschwert. Die diesen Strukturen impliziten Hierarchien von Wissensvermittlung führen zu der Frage, inwiefern sie der ja doch gewollten Mündigwerdung entsprechen können oder nicht doch eher das *cogito* der einzelnen Akteur*innen in gewisser Weise „unterdrücken“.

Die *oppression* ist das wichtige Merkmal in der Dialektik der *Critical Pedagogy* Freires (vgl. Freire, 1973). Ursprünglich im Kontext der lateinamerikanischen Bildung verortet, geht das Verständnis von *oppressor* (Lehrer*in) und *oppressed* (Schüler*in) auf Marxsche Analysen von Gesellschaft zurück (vgl. Freire, 1973, S. 38ff.). Das Problem bestehe in der Objektifizierung und damit Dehumanisierung der *oppressed*. Doch Freire fordert keine Revolution dieses Missstandes, sondern den Dialog zwischen Lehrer*in und Schüler*in, der zur Reflektion und Aktion anleiten soll (vgl. Freire, 1973, S. 106). Kanonbildung, wenn man so will, erfolge hier in epochenspezifischen und jeweils gegenwärtig relevanten „thematic investigations“ (vgl. Freire, 1973, S. 95). Hingegen bezeichnet Freire die Methodik der *oppressor* als „anti-dialogical actions“ (vgl. Freire, 1973, S. 116f.). An dieser Stelle muss in Bezug auf Deutschland aus heutiger Perspektive differenziert werden: Während der Lehrplan scheinbar anti-dialogisch, also ohne Einbindung der Schüler*innen, entsteht, ist die Unterrichtspraxis hierzulande im Gegenteil gerade vom Dialog geprägt (vgl. z.B. Henke, 2015, 2019). Dass die dialogische Pädagogik Freires hierzulande Anwendung finden kann und somit den Schüler*innen das Wort erteilt, ist – projektartig – nachgewiesen (vgl. Mateo i Ferrer, 2022). Die *Critical Literacy* als Kind der Pädagogik Freires (Louloudi et al., 2021, S. 25) ist ebenso auf die Unterrichtspraxis bezogen. Sie geht einher mit dem Prinzip der *social justice education* (SJE; vgl. Schildhauer, S. 58–76 in diesem Band). Diese soll dazu befähigen, die sozialen Kontexte, in denen die Akteur*innen aufwachsen, vor dem Hintergrund unterdrückender Strukturen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Louloudi et al., 2021, S. 24). In diesem Zusammenhang ist nach Louloudi et al. (2021) eine der geläufigsten Definitionen für *Critical Literacy* „the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life“ (Luke, 2014, S. 21). Mit Hilfe dieser Methodik sei der Fokus gerichtet auf „sociopolitical orientation and transformative character in and out of the classroom“ (Louloudi et al., 2021, S. 25). Und dies sei eben nicht zeitlich oder fachlich begrenzt möglich, sondern immer soziokulturell epochenspezifisch beeinflusst. So beschreiben Louloudi et al. die *Critical Literacy* „as a continuum pedagogy which flourishes in educational environments and not through single activities“ (Louloudi et al., 2021, S. 25). Die Überschneidung zur interdisziplinären Unterrichtsmethodik wird offenbar:

- Ganzheitlichkeit der jeweiligen *social injustice*,
- Problemorientierung im Kontext der *oppressed*,
- Perspektivenwechsel zwischen *oppressor* and *oppressed*.

In Übertragung auf die Unterrichtspraxis schlagen Louloudi et al. vor, zwar nicht den Unterricht in Gänze umzugestalten, jedoch einzelne Teile oder Phasen mit Hilfe eines Frameworks im Sinne der *Critical Literacy* zu didaktisieren. Im Mittelpunkt sollten die Problemorientierung (*problem posing*) und das eigene Hinterfragen (*questioning*) stehen (vgl. Louloudi et al., 2021, S. 25). Als Ablauf skizzieren sie unter Rückgriff auf „multi-modal materials“ folgenden:

- (a) engaging students' thinking,
- (b) guiding students' thinking,
- (c) extending students' thinking,
- (d) reflecting and taking action against social injustice

(vgl. Louloudi et al., 2021, S. 25f., unter Rekurs auf McLaughlin & De Voodg, 2004, S. 41).

Bemerkenswerterweise entspricht diese Abfolge in sehr vielen Punkten derjenigen, die auch im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts in der lateinischen Fachdidaktik entwickelt wurde. Zwar wird hier nicht für eine durchgehende Umgestaltung bewährter Unterrichtsmethoden geworben, so aber doch für eine punktuell interdisziplinäre Phasierung, um den lateinischen Lektüreunterricht sequenziell, z.B. in Form von Interimslektüren, fächerübergreifend zu arrangieren (vgl. Herzig, 2023, S. 269–343, hier am Beispiel von Cic., *Parad.*). Wie genau dies umgesetzt werden kann, welche weiteren Schnittmengen zur *Critical Literacy* bestehen und wie dies letztlich zu mehr Partizipation bei der Gestaltung der Kanones führen kann, sollen die folgenden beiden Kapitel aufzeigen.

3 Ein fächerübergreifendes Metakompetenz-Modell

Das hier vorzustellende fächerübergreifende Modell zielt darauf ab, die Urteilskompetenz im Sinne einer metakognitiven Fähigkeit zu fördern (vgl. Herzig, 2023, S. 177f.; siehe auch Bessen et al., 2010, S. 23; Feurle et al., 2012, S. 86; Hahn, 2010, S. 14ff.). Hierzu ist es zunächst notwendig, ein Problem bzw. ein Thema zu eruieren, für das offensichtlich wenigstens aus zwei verschiedenen Fachperspektiven Lösungswege erarbeitet werden können. Zudem sollte das Problem dergestalt sein, dass es insbesondere aus Sicht der Schüler*innen einen Gegenwartsbezug aufweist, dessen Problemlösung zukunftsorientiert ist und somit für sie selbst von Bedeutung (vgl. Herzig, 2023, S. 137f.; Klafki, 2007, S. 56–69). Für die Lehrenden besteht vor allem die Aufgabe darin, das Problem auch mit Blick auf die Vergangenheit vorab aufzuarbeiten – konkret in der Verarbeitung lateinischer Lektüre und ggf. weiterer Dokumente – und dies so den Schüler*innen didaktisiert zu vermitteln. Um dies interdisziplinär zu gestalten und zugleich keine weiteren Ressourcen außerhalb des eigenen Unterrichts – also auf schulorganisatorischer Ebene – zu verbrauchen, ist es gewiss von Vorteil, Probleme in den Blick zu nehmen, die in denjenigen Fächern Lösungswege offenbaren, in denen die Lehrkraft selbst Expertise hat (vgl. Herzig, 2023, S. 169–173). Im weiteren Verlauf sollen die Schüler*innen das zu lösende Problem nämlich multiperspektivisch betrachten, sodass mindestens zwei Sachurteile mit Hilfe zweier unterschiedlicher Fachmethodiken rekonstruiert werden, um diese sowohl inhaltlich als auch methodisch vergleichend abwägen zu können. Schließlich mündet ein solcher Vergleich in die reflexiv angewandte Bewertung realer Problemfälle, die für die Schüler*innen Relevanz haben (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Während die Sachurteile in jeweils fachlich orientierten Phasen entsprechend der jeweiligen Fachmethodik erarbeitet werden, sind die Hinführung über den Einstiegskontext sowie die abschließende Diskussion und Reflexion fächerübergreifend arrangiert. Hier wird deutlich, dass die zunächst spontane Beurteilung des Problems, das die gesamte Unterrichtssequenz oder -reihe umschließt, durch die von Lehrenden angeleitete Problemlösung qua Sachurteile an Qualität gewinnt, die auf einer Metaebene wiederum miteinander verglichen und schließlich reflexiv angewandt werden können (vgl. Bessen et al., 2010, S. 23; Feurle et al., 2012, S. 86; Hahn, 2010, S. 14ff.; Herzig, 2023, S. 177f.). Vorausgesetzt, die beiden partizipierenden Fächer seien Latein und Philosophie, wäre im fächerübergreifend diskursiven Kontext also nicht nur relevant, das *Was* der erarbeiteten Sachurteile, sondern auch das *Wie* miteinander in Bezug zu setzen. Das Bewusstsein über die Anwendung der jeweiligen Fachmethodik muss dabei nicht notwendigerweise einhergehen mit der Zustimmung zu den inhaltlich orientierten Urteilen. Wer z.B. mit der Erkenntnis, dass Cicero sein Exil für nichtig erklärt, da die *res publica* während seiner Abwesenheit gar keine freie (*libera*) mehr gewesen sei, sondern vielmehr Clodius ein Exulant sein müsse, obwohl er in Rom war, nicht einverstanden ist, muss diesen paradoxen Gedankengang nicht für gut befinden. Aber die Art und Weise, wie dieser Gedankengang im Fach Latein erarbeitet wurde, ist entscheidend für dessen Verständnis.

Vor allem die sprachliche Arbeit qua Texterschließung und Übersetzung lässt die Schüler*innen sich mit dem Originaltext auseinandersetzen, um immersiv historisch kommunizieren zu können – so, als würde man mit Cicero selbst sprechen. In der Interpretation – zu der (die) Übersetzung bereits zu zählen ist, weil sie eben nicht wortgetreu den epochenspezifischen Gedanken der ciceronischen Gegenwart widerspiegeln kann (vgl. Benjamin, 2011, S. 387; Doepner, 2019, S. 142f.) –, wird auch ein über das Text hinausgehendes Verständnis angebahnt, das eben diese vergangene Epochenspezifika in den Blick nehmen sollte, aber auch den existenziellen Transfer im Sinne einer Verknüpfung mit der Gegenwart der Schüler*innen ermöglicht (vgl. Doepner, 2019, S. 153; Kuhlmann, 2010, S. 22–29). Im Fach Philosophie ist der fachmethodische Ausgangspunkt während der Lektüre fremdsprachlicher Texte i.d.R. ein anderer: die Rekonstruktion der bereits vorliegenden Übersetzung. Hiermit entfällt also ein wesentlicher Interpretationsschritt im Vergleich mit dem Fach Latein. Die Arbeit erfolgt am bereits durch Dritte interpretierten Text und birgt somit das Risiko von Fehl- oder Uminterpretationen, wenn z.B. bei Cicero oder Vergil ein Wort wie *pius* nicht mit der im polytheistischen Kontext wohl eher zutreffenden Bedeutung des orthopraxen *pflichtbewusst* (gegenüber *familia, res publica* und *dei*), sondern mit der nicht zutreffenden Bedeutung des orthodoxen *fromm* (gegenüber dem allmächtigen *Deus*) angegeben wird (vgl. Kuhlmann, 2013, S. 275f.). In einem zweiten Schritt wird die rekonstruierte Lektüre mit einer weiteren Theorie verglichen, um in einem letzten Schritt die Bewertung dieser Theorien vor dem Hintergrund eines übergeordneten, meist gegenwärtigen, Problemfalls kontextualisiert zu bewerten. Diese beiden Schritte betreffend ist eine große Schnittmenge mit der Fachmethodik im Lateinunterricht ersichtlich. Was letztlich der für die Schüler*innen geeignetere Weg zum Verständnis der vergangenen Gedanken ist, sollen diese selbst diskutieren, um in der fächerübergreifenden reflexiven Phase eine methodisch wie inhaltlich begründete Grundlage zu haben, das Problem angewandt auf ein reales Problem hin zu lösen (vgl. Herzig, 2023, S. 320ff.).

Tabelle 1: Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteilskompetenz (unter Rekurs auf Bessen et al., 2010, S. 23, Feurle et al., 2012, S. 86, und Hahn, 2010, S. 16; vgl. auch Herzig, 2023, S. 178, Abb. 8, hier gekürzt)

Problem (Gegenstand)	Fächerübergreifender Einstiegskontext: (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen: Fach 1 (Latein), Fach 2 (z.B. Philosophie), Fach 3 etc.	<i>Spontanes Werturteil</i>
	1. Fachlicher Kontext (Latein): Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation	<i>1. Sachurteil</i>
	2. Fachlicher Kontext (z.B. Philosophie): Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Rekonstruktion, Vergleich, Bewertung	<i>2. Sachurteil</i>
	Ggf. 3. Fachlicher Kontext [...]	<i>3. Sachurteil</i>
	Ggf. 4. Fachlicher Kontext [...]	<i>4. Sachurteil</i>
	Fächerübergreifender diskursiver Kontext: Gewichtung von Analyse Kriterien der fachlichen Kontexte, Argumentation	<i>Differenziertes Sachurteil</i>
	Fächerübergreifender reflexiver Kontext: Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes	<i>Begründetes Werturteil</i>

In diesem Sinne ist ein interdisziplinärer Lateinunterricht gleichzeitig als multiperspektivisch kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit Lektüre zu verstehen – im Sinne des *reflecting and taking action*, das auf Basis rekonstruktiver Analysen Handlungsoptionen erschließen und, wenn möglich, anwenden lässt. Ein solcher Unterricht versucht gerade in der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten und ihren Übersetzungen aufzudecken, wie in der Literatur jeweils epochenspezifisch ein Problem, das sich in diesem Fall auf *social injustice* bezieht (*problem posing*), argumentativ betrachtet wird, welches uns – hier konkret Schüler*innen – in der Gegenwart und nahen Zukunft selbst betrifft und damit zur Handlungsorientierung auffordert, nachdem das Problem überhaupt erst benannt und hinterfragt worden ist (*questioning*). Will man dieses interdisziplinäre Verfahren mit der Phasierung der *Critical Literacy* nach Louloudi et al. verknüpfen, so können folgende Phasen ineinander verwoben werden:

Tabelle 2: Fächerübergreifender Lateinunterricht zur Förderung metakognitiver Urteilskompetenz qua *Critical Literacy* (unter Rekurs auf Herzig, 2023, S. 178, Abb. 8, und Louloudi et al., 2021, S. 25f.; vgl. auch Bessen et al., 2010, S. 23, Feurle et al., 2012, S. 86, Hahn, 2010, S. 16, und McLaughlin & De Voodg, 2004, S. 41)

	Interdisziplinarität	Critical Literacy	Urteil
Problem (Gegenstand)	Fächerübergreifender Einstiegskontext: (Phänomenologische) Zugangsweise ohne konkreten Fachbezug; Antizipation von Fachbezügen: Fach 1 (Latein), Fach 2 (z.B. Philosophie), Fach 3 etc.	engaging students' thinking	<i>Spontanes Werturteil</i>
	1. Fachlicher Kontext (Latein): Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Texterschließung, Übersetzung, Interpretation	guiding students' thinking	<i>1. Sachurteil</i>
	2. Fachlicher Kontext (z.B. Philosophie): Methodisches, an Kriterien orientiertes Vorgehen: Rekonstruktion, Vergleich, Bewertung		<i>2. Sachurteil</i>
	Ggf. 3. Fachlicher Kontext [...]		<i>3. Sachurteil</i>
	Ggf. 4. Fachlicher Kontext [...]		<i>4. Sachurteil</i>
	Fächerübergreifender diskursiver Kontext: Gewichtung von Analysekrterien der fachlichen Kontexte, Argumentation	extending students' thinking	<i>Differenziertes Sachurteil</i>
	Fächerübergreifender reflexiver Kontext: Eigene Positionierung unter Berücksichtigung des Einstiegskontextes, der Fachkontexte und des diskursiven Kontextes	reflecting and taking action	<i>Begründetes Werturteil</i>

Es wird deutlich, dass die vorgestellte interdisziplinäre Methodik die Formen der Phasierung zur Methodik der *Critical Literacy* impliziert, ja vielmehr durch diese an Bedeutung gewinnt, Formen der *social injustice* methodisch angeleitet dekonstruktiv zu problematisieren, wobei der Begriff der Dekonstruktion an dieser Stelle dem philosophischen Terminus Derridas folgend meint, „etwas im Text Unsichtbares sichtbar [zu] machen oder ein Randphänomen ins Zentrum [zu] rücken“ (Rentsch & Rohbeck, 2011,

S. 412).³ Insofern kann gerade ein fächerübergreifend multiperspektivisch arrangierter Lateinunterricht im Kontext von Lektüre die SJE begünstigen, um die Schüler*innen vor dem Hintergrund ganzheitlich zu betrachtender (Schlüssel-)Probleme wie sozialer Ungerechtigkeit (vgl. Klafki, 2007, S. 56–69)⁴ dahingehend zu unterstützen, ihre kritisch reflexive Urteilskompetenz im Sinne einer metakognitiven Fähigkeit auszubilden bzw. zu fördern. Dass eine solche Problemorientierung zeitlich kontextualisiert sein muss, damit die Schüler*innen Ungerechtigkeiten hinterfragen können, die sie bzw. ihre epochenspezifischen Umstände betreffen, führt dazu, den Kanon der zu lesenden Lektüren immer wieder neu denken zu müssen. Insbesondere ein interdisziplinärer Lateinunterricht bietet hier eine gute Gelegenheit, traditionelle bzw. kanonische und nicht kanonische Literatur, die sich aus dem *engaging students' thinking* erst ergeben könnte, zu vereinbaren. Insofern ist es genau in dieser fächerübergreifenden Einstiegsphase möglich, in Bezug auf das *questioning* der Schüler*innen Literatur zu sichten, die sinnvoll in die zu problematisierende Unterrichtssequenz oder -reihe implementiert werden könnte. An dieser Stelle wäre die gewollte Autonomie sowohl bei Lehrenden als auch und vor allem bei Schüler*innen gefragt, die zur aktiven Partizipation am Kanon beitragen könnte. Im Folgenden soll anhand kanonischer und nicht kanonischer Literatur exemplarisch verdeutlicht werden, wie diese Phasierung schulpraktisch umgesetzt werden kann.

4 Perspektivenwechsel durch Analytik: *exul* und *liber* in der lateinischen Lektüre

Das Exil spielt in der lateinischen Literatur vor allem dann eine Rolle, wenn die persönliche Involviertheit der Autoren gegeben ist. So sind die literarischen Verarbeitungen individueller Exilerfahrung prominent in Cic., *Sest.* und *Parad.*, oder Sen., *Ad Helv.* Mit den jeweiligen Werken, die unterschiedlichen Gattungen zuzuordnen sind, ist der entsprechende Schwerpunkt der Verarbeitung ebenso different: Während in Cic., *Sest.* (56 v. Chr.) die Anklage des Sestius den eigentlich gar nicht auf das Exil bezogenen Rahmen für dessen Verteidigung in Form einer Gerichtsrede bildet (vgl. van de Loo, 2021, S. 42f.), ist Cic., *Parad.* (46 v. Chr.) eine in der Diatribe verfasste populärphilosophische Auseinandersetzung mit ausgewählten paradoxen Thesen der Stoiker, die Cicero in Bezug zu seinem Exil setzt (vgl. Herzig, 2023). Und obwohl Sen., *Ad Helv.* (42 n. Chr.) ebenso der stoischen Philosophie zuzurechnen ist, argumentiert Seneca mit diesem Werk hingegen offenkundig in dialogischer Exilliteratur (vgl. Sauer, 2014).

Am Anfang der didaktischen Überlegungen eines interdisziplinären Lateinunterrichts steht somit nicht der*die Autor*in oder das Werk, sondern das Problem bzw. Thema, das für die Lernenden von Bedeutung sein sollte. Welche Werke diesbezüglich ausgewählt werden, hängt dann vor allem davon ab, inwiefern die Auseinandersetzung mit ihnen eine differenziert inhaltliche wie methodische Erarbeitung und ferner Förderung metakognitiver Fähigkeiten begünstigen kann. Die Literatur muss also Wege offenbaren, die in wenigstens zwei unterschiedlichen Fächern Lösungen anbieten können. Um dies nun mit der *Critical Literacy* zu verzahnen, sollte in der Erarbeitung darauf Wert gelegt werden, die ausgewählten Texte so lesen zu können, dass sie Antworten auf die in der Gegenwart der Schüler*innen festgestellten Ungerechtigkeiten geben, wenigstens antizipieren können. Diese Antworten müssen keineswegs zufriedenstellend sein, ja sollten sogar kognitive Konflikte (vgl. Henke, 2015) ermöglichen, um das Problem vielschichtig

³ *Dekonstruktion* ist hier verstanden als die mittels der *Rekonstruktion* erarbeitete Offenlegung der argumentativ-inhaltlichen Strukturen, die dazu führen soll, im reflexiven Kontext neue Konstrukte zu entwerfen, die vor den analysierten sozialen Ungerechtigkeiten in einer subjektiv relevanten Gegenwart und Zukunft schützen könnten.

⁴ Klafki spricht von *gesellschaftlich produzierter Ungleichheit* und *gerechter Verteilung in der Welt* als zwei dieser Schlüsselprobleme, welche mit sozialer Ungerechtigkeit assoziiert werden können.

verstehen zu lernen – insbesondere in der Hinsicht, dass dieses Problem ein den gegenwärtig zeitlichen Bedingungen unterliegendes ist für denjenigen oder diejenige, der*die eine Frage nach jenem stellt. Die oben kurz skizzierten Werke bieten einen solch vielschichtigen Zugang an, da sie sowohl im Fach Latein (*Sest., Parad., Ad Helv.*) als auch im Fach Philosophie (*Parad., Ad Helv.*) legitim ihre Verortung finden können (vgl. Herzig, 2023, S. 332–343). Werfen wir einen Blick zurück auf die Phasierung, die Interdisziplinarität mit der *Critical Literacy* (Tab. 2) verbindet, so könnte dies in folgenden Schritten im Kontext des Exilgedankens konkretisiert werden:

a) Fächerübergreifender Einstiegskontext (*engaging students' thinking*)

Die Schüler*innen sollen mit dem Begriff *Exil* konfrontiert werden. Möglich ist hier eine erste Antizipation über Assoziationen, die sie zum Begriff haben, ein Bild oder eine These, die ihnen die Bedeutung und damit verbundene Formen von Ungerechtigkeit vergegenwärtigt. Z.B. könnten sich die Schüler*innen spontan zu folgender Überschrift äußern: „Ukrainer im Exil: Wenn in der Heimat der Krieg ausbricht“ (Greune, 2022). Die Semantik des Begriffs *Exil* wird hier vor allem durch die Worte *Ukrainer, Heimat* und *Krieg* präsent kontextualisiert. Soziale Ungerechtigkeiten, die damit einhergehen und von den Schüler*innen genannt werden könnten, können vielschichtig sein und betreffen mit hoher Wahrscheinlichkeit diejenigen, die ins hier negativ konnotierte Exil gehen müssen: die Ukrainer*innen. Wer in der Überschrift nicht genannt ist, sind diejenigen, die in der Heimat bleiben und damit unmittelbar im Krieg verharren – Exil bekäme somit eine eher positiv konnotierte Bedeutung. Auch dies könnte thematisiert werden. Problematisiert werden sollte schließlich, dass der Begriff Implikationen enthält, die auf soziale Ungerechtigkeiten hinweisen, für die es aber keine einfache Lösung gibt. Dies führt zu den fachlichen Kontexten.

b) 1. Fachlicher Kontext: Latein (*guiding students' thinking*)

Im fachlichen Kontext Latein wird in der dem Fach eigentümlichen Methodik von Texterschließung, Übersetzung und Interpretation zentraler Textstellen in Cic., *Parad.* ein epochenspezifisches Sachurteil erarbeitet – im Sinne des *guiding students' thinking*.

Quid est enim libertas? potestas vivendi, ut velis. Quis igitur vivit, ut vult, nisi qui recta sequitur, qui gaudet officio, cui vivendi via considerata atque provisa est, qui ne legibus quidem propter metum paret, sed eas sequitur atque colit, quia id salutare maxime esse iudicat, qui nihil dicit nihil facit nihil cogitat denique nisi libenter ac libere, cuius omnia consilia resque omnes, quas gerit, ab ipso proficiscuntur eodemque referuntur, nec est ulla res, quae plus apud eum polleat quam ipsius voluntas atque iudicium? (Cic., *Parad.* V, 34; Hervorh. N.H.)

Was ist denn **Freiheit? Die Möglichkeit zu leben, wie man will**. Wer **lebt** demnach, **wie er will**, außer dem, der das Richtige verfolgt, der Freude hat an der Erfüllung seiner Pflicht, der den Lauf seines Lebens gut überlegt und vorausschauend geplant hat, **der auch den Gesetzen nicht aus Angst gehorcht, sondern ihnen folgt und sie achtet**, weil er diese Einstellung **für** ausgesprochen **vernünftig hält, der nichts sagt, nichts tut und schließlich auch nichts denkt, wenn er es nicht gern und freiwillig tut**, dessen Überlegungen und Handlungen allesamt von ihm selbst ausgehen und sich wieder auf ihn selbst beziehen und bei dem es nichts gibt, was **größere Bedeutung für ihn haben könnte als sein eigener Wille und sein eigenes Urteil?** (Nickel in M. Tullius Cicero, 2004, S. 229; Hervorh. N.H.)

Diese zentrale Textstelle eines nicht im Kanon vorgesehenen Werkes zeigt Ciceros Verständnis von *libertas* in der Auseinandersetzung mit seinem Exil 58–57 v. Chr. Mit Hilfe der Herausstellung der hervorgehobenen Wörter kann den Schüler*innen bewusst werden, dass dieser Begriff die *potestas vivendi, ut velis* impliziert, die sich unabhängig von den äußeren Umständen auf den eigenen Willen (*voluntas*) und das eigene Urteil (*iudicium*) beziehe. Somit sei es irrelevant, die Abwesenheit von der *res publica libera* als

exilium zu bezeichnen, da es für den Weisen (*sapienti*) keine Abwesenheit gegen den eigenen Willen gebe (vgl. Cic. *Parad.* IV, 34). Eingeordnet werden muss die Übersetzung in den epochenspezifischen Zusammenhang: Cicero wurde auf Veranlassung des Clodius dazu gezwungen, Rom gegen Griechenland zu verlassen, obwohl die Gesetze, die Clodius vorgetragen hatte, (noch) gar keine Rechtsgültigkeit besessen hatten (*lex de capite civis Romani* und *lex de exilio Ciceronis*; vgl. Stroh, 2010, S. 42ff.). In einem historisch-pragmatischen Vergleich kann diese Fehde zwischen Cicero und Clodius vergleichend herausgearbeitet werden, wenn ein Vergleichstext hinzugezogen wird, der in der Obligatorik des Zentralabiturs NRW bis vor kurzem beständig Relevanz hatte (vgl. van de Loo, 2021, S. 41):

qua re, cum absens rem publicam non minus magnis periculis quam quodam tempore praesens liberassem, non restitui me solum sed etiam ornari a senatu decere. Disputavit etiam multa prudenter, ita de me illum amentissimum et profligatissimum hostem pudoris et pudicitiae scripsisse quae scripsisset, iis verbis rebus sententiis ut, etiam si iure esset rogatum, tamen vim habere non posset; qua re me, qui nulla lege abessem, non restitui lege, sed revocari senatus auctoritate oportere. (Cic., *Sest.* 73; Hervorh. N.H.)

[D]a ich durch meine Abwesenheit den Staat ebenso vor großen Gefahren bewahrt hätte wie einst durch meine Gegenwart, müsse der Senat mich nicht nur zurückrufen, sondern auch auszeichnen. Er [L. Cotta; N.H.] setzte auch in kluger Weise ausführlich auseinander, dieser wahnsinnige und heruntergekommene Feind alles Ehr- und Schamgefühls habe in seinem schriftlichen Gesetzesantrag gegen mich solche Worte, Begründungen und Gedanken verwendet, daß dieser Antrag, selbst wenn er formalrechtlich gültig gewesen wäre, doch keine Geltung beanspruchen könne. Da ich also durch kein gültiges Gesetz verbannt sei, brauche ich auch durch kein Gesetz in meine alten Rechte wieder eingesetzt, sondern nur durch einen Senatsbeschluß zurückgerufen zu werden. (Krüger in M. Tullius Cicero, 1999, S. 85; Hervorh. N.H.)

Ob dieser Textauszug an dieser Stelle übersetzt wird oder in synoptischer Lektüre bereits vorliegt, spielt für die lateinische Methodik der Interpretation eine untergeordnete Rolle. Vielmehr gilt es, die Gemeinsamkeiten der Begründungszusammenhänge in verschiedenen Literaturgattungen herauszuarbeiten, um zu verstehen, dass Cicero als Redner und Politiker daran gelegen ist, sich selbst in ein rechtes Licht zu rücken, indem er seine durch das Wort *exilium* öffentlich bestimmte Abwesenheit als Makel für die *res publica* kennzeichnet und die von Clodius vorgebrachten Gesetzesanträge vor Gericht als rechtlich unwirksam (*vim habere non posset*) erklärt. Die Frage ist also: Wer wird hier eigentlich ungerecht behandelt? Cicero? Clodius? Die *res publica* samt ihrer Bürger*innen? In diesem Zusammenhang können die Schüler*innen vergleichen, inwiefern das Exil tatsächlich Rechtsgültigkeit in der römischen Republik oder auch in der Kaiserzeit hatte – in Form der *relegatio* und *deportatio*⁵ –, dessen Auswirkungen auf die Gesellschaft hinterfragen und somit Ciceros Aussageabsicht in der Verbindung mit seiner Rhetorik beurteilen. Inwiefern in ihrer eigenen Gegenwart *Exil* Rechtsgültigkeit besitzt oder nicht, ist somit aber nicht beantwort- und beurteilbar. Es wird deutlich, dass das Fach Latein qua seiner Methodik hier an seine Grenzen stößt und sich öffnen sollte.

c) 2. Fachlicher Kontext: Philosophie (*guiding students' thinking*)

Im Fach Philosophie liegt die Übersetzung bereits vor. Vielmehr wird Wert auf die argumentativ inhaltliche Rekonstruktion des Inhalts gelegt. Aber auch in diesem Fach ist der Vergleich mehrerer Texte von Relevanz, um Schwächen in der jeweiligen Argumentation aufzudecken (vgl. Henke, 2019, S. 80ff.). Die Lehrenden leiten die Schüler*innen

⁵ „In der Kaiserzeit wurde zwischen Deportation und Relegation unterschieden. Die Deportation bedeutete den Verlust des Bürgerrechts und Besitzes sowie die lebenslängliche Verbannung an einen vorgeschriebenen Ort. Bei der Relegation behielt der Bestrafte Bürgerrecht und Besitz und wurde i.d.R. an einen vorgeschriebenen Ort mit oder ohne Frist geschickt“ (Herzig, 2023, S. 240, vgl. Fuhrmann, 1999, S. 93, und Schiroke, 2018, S. 12f.).

während des Hinterfragens also an (*guiding*). Einen Einblick in diese Methodik geben die folgenden beiden Texte, die nicht dem Kanon angehören.

Nichts gehört mir oder jemand anderem wirklich, was fortgetragen und gestohlen werden oder verloren gehen kann. Wenn du mir **die göttliche Standfestigkeit meiner Seele** [*divinam animi mei constantiam*] gestohlen oder die Überzeugung genommen hättest, daß der Staat zwar gegen deinen erklärten Willen, aber aufgrund meiner Sorgfalt und Wachsamkeit und durch mein überlegtes Handeln noch besteht, wenn du die unauslöschliche Erinnerung an diese ewig wirkende Leistung getilgt und mir viel mehr noch jenen Geist entrissen hättest, aus dem diese Gedanken und Taten hervorgingen, dann müßte ich bekennen, daß du mir ein Unrecht zugefügt hättest. Aber wenn du dies nicht tatest oder tun konntest, dann hat mir dein Unrecht eine ruhmvolle Rückkehr und keinen elenden Untergang bereitet. [...] Aber warum erwähne ich allgemeingültige Gesetze, nach denen du ohne Einschränkung ein **Verbannter** [*exul*] bist? Dein engster Vertrauter hat ein Ausnahmegesetz gegen dich eingebracht, **um dich mit der Verbannung zu bestrafen** [*ut [...] exulares*] [...]. (Cic., *Parad.* IV, 29, 32; übers. n. Nickel in M. Tullius Cicero, 2004, S. 223, 225, 227; Hervorh. N.H.)

In diesem Ausschnitt aus den *Paradoxa Stoicorum* wird Clodius⁶ damit konfrontiert, selbst ein *exul* zu sein, obwohl er eigentlich gar nicht im Exil war, Cicero hingegen auf Grund seines ihm nicht genommenen *animus* keineswegs ein *exul* sein könne. Ciceros Argumentation beruht also auf der Annahme, dass der unerschütterliche *animus* darüber entscheide, ob man im Exil sei oder nicht. Seine körperliche Abwesenheit mündete vielmehr in die „ruhmvolle Rückkehr“ und sei damit nicht als Strafe zu sehen. Diese stoische Perspektive, die hier mit römischem Recht in Verbindung gebracht wird, birgt Schwächen, da Cicero den partikularen mit dem universalen Kosmopolitismus der Stoa zu seinen Gunsten vermengt. Die Freiheit naturaliter, überall auf der Welt sein zu können, die dem universalen Denken entspringt, wird in der Stoa durch die partikuläre Eingebundenheit in einen politischen Kontext relativiert (vgl. Forschner, 2018, S. 57f., 262). Das heißt, dass Menschen resp. Bürger*innen auf Grund ihrer (politischen) Eingebundenheit die Bedingungen der Gemeinschaft, in der sie leben, zu akzeptieren haben. Ist man laut öffentlicher Ansicht im Exil, so ist man im Exil, weil es diesen Bedingungen entspricht. Deutlich wird diese argumentative Schwäche, wenn ein Blick in Senecas Brief an seine Mutter Helvia geworfen wird.

[...] betrachten wir, **was ist die Verbannung** [*exsilium*]. **Natürlich ein Ortswechsel** [*loci commutatio*]. Damit ich nicht den Eindruck erwecke, zu verniedlichen seine Macht und, was immer Schlimmstes es in sich birgt, unter der Hand zu entfernen – diesem Ortswechsel folgen Mißlichkeiten: Armut, Entehrung, Verachtung. [...] Jede Art von Menschen ist in der Stadt zusammengekommen, die auf Fähigkeiten und Schwächen hohe Preise setzt. Befiehl[,] alle diese namentlich vorzuladen, und woher von Hause ein jeder stamme, frag: sehen wirst du, der größere Teil ist es, der seine Heimat verlassen hat und gekommen ist in die größte freilich und schönste Stadt, aber dennoch nicht die seine. Dann entferne dich aus dieser Stadt, die gleichsam als Weltstadt bezeichnet werden kann; alle Städte besuche: eine jede hat einen großen Teil ihrer Bevölkerung aus der Fremde. Geh weiter aus denen, deren liebe Lage und Gunst der Landschaft viele anzieht; [...] kein Exil wirst du finden, wo sich nicht einer der Stimmung wegen aufhielte. [...] Insoweit ist also ein Ortswechsel an sich nicht beschwerlich, daß auch dieser Ort manche Menschen aus der Heimat weggeführt hat. (Seneca, *Ad Helv.* VI, 1, 3–5; übers. v. Rosenbach in L. Annaeus Seneca, 2011, S. 307, 309; Hervorh. N.H.)

Seneca bezeichnet im Sinne des universalen Kosmopolitismus der Stoa das *exsilium* als bloßen Ortswechsel (*loci commutatio*). Migration sei etwas typisch Menschliches (vgl. Herzig, 2021, S. 137), auch wenn sie „Mißlichkeiten“ mit sich bringe. Eine politische Dimension fehlt in dieser Argumentation, die *Exil* als solches aber auch nicht negiert. Nach der persönlichen Erfahrung der *relegatio*, zu der er auf Veranlassung des Claudius

⁶ Clodius ist zwar namentlich nicht genannt, dass er gemeint ist aber weitgehend Konsens (vgl. Herzig, 2023, S. 53, Anm. 173).

wegen eines scheinbaren Ehebruchs mit Julia Livilla 41–49 n.Chr. nach Korsika verbannt worden war (vgl. Fuhrmann, 1999, S. 88-93), führte Senecas Weg schließlich ebenso wie der Ciceros wieder nach Rom zurück. Senecas Brief stammt aber aus dem Exil (vgl. Sauer, 2014), Ciceros *Paradoxa* aus Rom. Den Schüler*innen wird so deutlich, dass die persönlichen Erfahrungen mit für die Autoren so empfundenen sozialen Ungerechtigkeiten in Form des Exils in der lateinischen Literatur unterschiedlich aufgearbeitet werden – von der scheinbaren Gelassenheit eines für den Menschen von Natur aus vorgesehenen Ortswechsels bis hin zu politischer Rechtfertigung, die in der Negierung des Rechtsanspruchs mündet. Schließlich können die Schüler*innen auf dieser Grundlage begründet beurteilen, welcher dieser Schlussfolgerungen sie eher zustimmen würden. Dies führt zur nächsten Phase.

d) Fächerübergreifender diskursiver Kontext (*extending students' thinking*)

Die in den methodisch angeleiteten fachlichen Kontexten (rekonstruktiv) erarbeiteten Sachurteile werden nun miteinander (dekonstruktiv) verglichen: die *libertas* als *potestas vivendi, ut velis* mit dem *exul* trotz Verbleib in Rom und dem *exilium* als *loci commutatio*. Welchen Argumentationsgang die Schüler*innen überzeugender finden, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen die Argumentationen offenbaren (z.B. wer ein *Exil* aussprechen darf, wer in diesem Zusammenhang unter *social injustice* leiden muss) und ob sich die Schüler*innen überhaupt Ciceros oder Senecas Positionen zuordnen würden, kann auf dieser Ebene differenziert beurteilt werden. Ferner ermöglicht diese interdisziplinäre Phase, den Fokus auf die unterschiedliche Fachmethodik zu richten: Mit welcher Methodik habe ich warum mehr Verständnis für den Exil-Gedanken erreichen können? Im Rahmen der *Critical Literacy* kann an dieser Stelle die Multiperspektivität einen Einblick geben, wie soziale Ungerechtigkeiten von Autor*innen identifiziert werden und wie ihre persönliche Auseinandersetzung ihren Weg in die lateinische Literatur gefunden hat. Die Schüler*innen können somit verstehen lernen, dass die jeweils epochenspezifischen Bedingtheiten dazu führen, etwas als ungerecht auf Grund jeweiliger Machtstrukturen zu erfahren, das vielleicht zu anderen Zeiten nicht diese Bedeutung hatte. Ciceros Argumentation wurde in einer Zeit verfasst, in der die *res publica* im Zuge der Bürgerkriege ihre *libertas* zu verlieren drohte und knapp zwei Jahrzehnte später im Prinzipat mündete; Senecas Argumentation wurde in einer für die meisten römischen Bürger*innen nach innen hin friedlichen Zeit formuliert. So kann auf einer Metaebene einerseits erkannt werden, dass für die Bestimmung des Begriffes *Exil* in der lateinischen Literatur Grundlagen geschaffen wurden, die bis in das Bedeutungsspektrum unseres heutigen Begriffes Einzug gehalten haben. Auf der anderen Seite kann beurteilt werden, dass diese Grundlagen nicht ausreichen, um den gesamten Umfang unseres gegenwärtigen „Exils“, das z.B. die durch den Krieg bedingten ukrainischen oder syrischen Exulant*innen wie auch das politische Exil eines Edward Snowden berücksichtigt, vergegenwärtigen zu können (*extending students' thinking*). Damit wird die letzte Phase eingeleitet.

e) Fächerübergreifender reflexiver Kontext (*reflecting and taking action*)

Auf dieser Ebene ist es relevant, den Schüler*innen Raum zur handlungsorientierten Reflexion ihrer eigenen Gegenwart zu geben (*reflecting and taking action*). Hierfür kann ein Fallbeispiel Aufschluss geben, wie der Zusammenhang zwischen den Sachurteilen der Vergangenheit, den gegenwartsbezogenen Spontanurteilen zu Beginn der Unterrichtssequenz oder -reihe und den zukunftsorientierten Perspektiven hergestellt werden kann. Möglich wäre es, diese Phase so offen zu gestalten, dass die eigenen Erfahrungen mit Menschen mit Fluchthintergrund eine Reflexion über den persönlichen Umgang mit einer hieraus erwachsenen sozialen Ungerechtigkeit anregen. In diesem Kontext sollen die Spontan- und Sachurteile als Begründungsfundament dienen. Wichtig ist, deutlich zu begründen, warum Ciceros und Senecas Argumentationen in diesem Zusammenhang

zugestimmt wird oder nicht. Mit wohl begründeten Argumenten kann dafür oder dagegen votiert werden, wenn die Relevanz in der auf Zukunft ausgerichteten Handlungsorientierung besteht, gegenwärtige Missstände, die sich aus dem Exil ergeben, aufzuheben, wie z.B. die abgebrannte Flüchtlingsunterkunft in der Gemeinde Groß Strömkendorf (vgl. ARD, 2022). Ciceros stoische Auslegung der *libertas* in *Parad.* V, 34, das zu tun, was man wolle, sofern das eigene *iudicium* dem *animus* unterliege, kann nur schwerlich bei der Bewältigung dieses Problems helfen, da der *vir sapiens* kraft seiner einhergehenden Affektfreiheit eine solche Tat als indifferent zu bewerten habe. Sie gehe ihn nichts an. In Anlehnung an Ciceros Gedanken in *Parad.* IV, 29, 32 könnte argumentiert werden, dass die vermeintlichen Täter*innen eigentlich als *exules* betitelt werden müssten, weil sie wider das Gesetz gehandelt haben, und nicht die in der Flüchtlingsunterkunft legitim lebenden Menschen. Diese Paradoxie führt im Sinne eines kognitiven Konflikts zwar zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Situation, zeigt aber bis auf die Feststellung, dass die Tat rechtswidrig war, keine konkreten Lösungsvorschläge für z.B. künftige Präventionen gegenüber solchen Missständen auf. Schließlich scheint auch Senecas universal kosmopolitische *commutatio loci* in diesem Kontext künftiger Handlungsoptionen wenig hilfreich, da sie das politische Momentum ausschließt. Für die gegenwärtige und künftige Wertschätzung der betroffenen und allgemein migrierenden Menschen ist Senecas Annahme allerdings nahezu unentbehrlich (vgl. Herzig, 2021, S. 137ff.). Es wird deutlich, dass sowohl das Fach Latein als auch das Fach Philosophie bei der Eruiierung konkreter Handlungsoptionen, die gegenwärtige Gesetzeslagen und Politik berücksichtigen müssen, zwar in der Theorie Fundamente zur Herleitung und Reflexion bieten, aber kaum Praxisanleitungen geben können. Hier wären Fächer wie Recht oder Sozialwissenschaften geeignet, fallorientiert zu arbeiten (vgl. MSW NRW, 2014c, 2014d). So wird schließlich in dieser Phase die Metakompetenz angestrebt, das bzw. die aufgeworfenen Problem(e), das bzw. die sich in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Begriffes *Exil* ergibt/ergeben, begründet und wertend auch über die beteiligten Fächer hinaus zu beurteilen.

5 Critical Literacy *qua* Interdisziplinarität! – Resümee und Ausblick

Ein interdisziplinärer Lateinunterricht kann die Kanonfrage des 21. Jahrhunderts zwar nicht hinreichend beantworten, aber er weist einen Weg, der die Interessen der Schüler*innen nicht nur anerkennt, sondern diesen auch eine Möglichkeit zur aktiven Partizipation am Kanon gewährt. Auch wenn bisweilen die Obligatorik nach wie vor in den Händen weniger liegt und möglicherweise liegen wird, so ist doch zumindest in der schulpraktischen Realität an gewissen Punkten die Möglichkeit gegeben, die Schüler*innen in ihrer Rolle als zentrale Akteur*innen des Unterrichtsgeschehens wenigstens auf einer subjektiv bedeutsamen Ebene in die Auswahl zu lesender Lektüre einzubinden. Gewiss erfolgt die konkrete Auswahl durch die Lehrenden, die in einer Hand die bis dato obligatorisch zu lesenden Texte haben, in der anderen die zeitgeschichtlich eingebundenen Interessen und Bedürfnisse nach subjektiver Relevanz. Insofern können die in der herrschenden Obligatorik zu findenden Lektüren bereits Textstellen enthalten, die mit diesen Bedürfnissen verknüpfbar sind. Insofern können aber auch Texte von Autor*innen in den Blick rücken, die fernab vom derzeit herrschenden Kanon sind, z.B. auch alt-, mittel- oder neulateinische Lektüren. Welche Texte letztlich verwendet werden, hängt in einem interdisziplinären Lateinunterricht von der Problemstellung ab (*problem posing*), die in der fächerübergreifenden Einstiegsphase gemeinsam mit den Schüler*innen eruiert und in den fächerübergreifenden diskursiven wie reflexiven Phasen auf einer Metaebene beurteilt werden kann. Als Kriterium für diese Eruiierung bietet sich, wie gezeigt worden ist, die *Critical Literacy* an, die nahtlos in das Konzept für einen solchen

Unterricht integriert werden kann. Der Gewinn besteht vor allem in der klaren Ausrichtung auf die Feststellung und Hinterfragung sozialer Ungerechtigkeiten (*questioning*). Diese Hinterfragung beginnt in der Gegenwart, da nur sie für die Schüler*innen unmittelbar bedeutsam ist. Am Beispiel des Exilgedankens, der gewiss von den Lehrenden bereits vor der Planung antizipiert worden sein sollte, können die Schüler*innen ihre je subjektiven Erfahrungen verwenden, um die sozialen Ungerechtigkeiten, von denen die *oppressed* – zu denen sie auch selbst zählen können – betroffen sind, herauszuarbeiten und diese spontan zu beurteilen (*engaging students' thinking*). In der angeleiteten Phase werden die Schüler*innen durch das von den Lehrenden auf der Grundlage von Obligatorik und *questioning* erstellte Material bei der Erarbeitung wenigstens zweier Sachurteile angeleitet, um fachmethodisch variante Zugänge zur kritischen Lektüre (historisch) relevanter Texte verstehen zu lernen. So kann ein Einblick in die epochenspezifische Auseinandersetzung mit derjenigen Problemstellung erfolgen, die aus der Gegenwart erwächst, und können gleichzeitig zeitgeschichtlich begründete Unterschiede (und ggf. auch Gemeinsamkeiten) im Kontext sozialer Ungerechtigkeiten ausgehend von dieser Problemstellung festgestellt werden (*guiding students' thinking*). Ein weiterer Vorteil der interdisziplinären Ausrichtung des Unterrichts besteht in der Möglichkeit, mehr lesen zu können und somit an einigen Stellen ein tieferes Verständnis für die epochenspezifischen Zusammenhänge zu gewinnen, da z.B. das Fach Philosophie es erlaubt, bereits übersetzte Texte als Grundlage der fachmethodisch angeleiteten Auseinandersetzung zu verwenden. Sodann sollen die Sachurteile in der fächerübergreifenden diskursiven Phase inhaltlich wie fachmethodisch verglichen werden, um so die Metakompetenz des abwägenden Urteilens zu stärken, indem auch offensichtlich wird, dass die aus der Gegenwart eruierten Problemstellungen qua singulärer Fachmethodik nicht in Gänze lösbar sind, aber mittels dieser doch vor allem das in der Vergangenheit begründete Verständnis für das Bedeutungsspektrum solcher Probleme verständlich wird (*extending students' thinking*). Schließlich werden in der fächerübergreifend reflexiven Phase die Spontan- und Sachurteile als Grundlage für die Bewertung gegenwärtig relevanter Fälle verwendet, deren Lösung auf die Zukunft weist und damit für die Schüler*innen bedeutsam bleibt. Als Metakompetenz steht hier das reflektierte, unter Bezug auf ihre Lebenswelt begründete Beurteilen der Schüler*innen im Fokus, das zugleich Handlungsoptionen aufzeigen soll, um sozial ungerechte Missstände aufzulösen (*reflecting and taking action*). Dieser Beitrag plädiert somit nicht dafür, den Kanon der zu lesenden Autor*innen gänzlich neu zu denken, und auch nicht dafür, den Lateinunterricht in Gänze interdisziplinär zu gestalten. Vielmehr plädiert er dafür, die Erkenntnis, dass Interdisziplinarität in Verbindung mit der *Critical Literacy* mehr Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler*innen in den Blick nehmen kann, zu nutzen, um die Obligatorik des Kanons und die gewollte Autonomie der Schüler*innen mehr in Einklang zu bringen – z.B. in Form von Interimslektüren und kurzer Unterrichtssequenzen. Mündigkeit – konkretisiert im *cogito* – soll schließlich dazu führen, nicht nur Ungerechtigkeiten feststellen, sie hinterfragen und umdenken zu können, sondern auch den für die Demokratie notwendigen Dialog zu suchen. Auf einer Mikroebene der Schulpraxis zeigt das vorgestellte Konzept für einen fächerübergreifenden Lateinunterricht genau diese Notwendigkeit, Schüler*innen zum kritisch konstruktiven Dialog anzuleiten und sie selbst als Akteur*innen an der Konzeptionierung zu lesender Lektüren partizipieren zu lassen.

Literatur und Internetquellen

Primärliteratur

M. Tullii Ciceronis *Paradoxa Stoicorum, Academicorum reliquiae cum Lucullo, Timaeus, De natura deorum, de divinatione, de fato, fasc. I.* (1908). Hrsg. v. O. Plasberg (BT). De Gruyter. <https://archive.org/details/paradoxastoicoru01ciceuoft/mode/2up>

- M. Tullius Cicero. (1999). *Pro P. Sestio oratio. Lateinisch/Deutsch*. Übersetzt u. hrsg. v. G. Krüger. Reclam.
- M. Tullius Cicero. (2004). *De Legibus, Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze, Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch*. Hrsg., übersetzt u. erläutert v. R. Nickel (3. Aufl.). Artemis & Winkler.
- L. Annaeus Seneca. (2011). Ad Helviam matrem de consolatione. Trostschrift an die Mutter Helvia. Übers., eingeleitet u. m. Anm. versehen v. M. Rosenbach. In L. Annaeus Seneca, *Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Sonderausgabe, Bd. 2: Dialoge VII–XII*. Lateinischer Text v. R. Waltz [Sénèque, Dialogues. Tome troisième. Consolations, 4. Auflage, Paris 1961 (Société d'Édition «Les Belles Lettres»)] (2. Aufl.). Hrsg. v. M. Rosenbach. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sekundärliteratur

- APO-OS. (Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld). Vom 20. Juni 2002 (GV. NRW. S. 268). Zuletzt geändert durch Art. 10 der Verordnung vom 23. März 2022 (GV. NRW. S. 405).
- ARD. (2022, 20. Oktober). *Flüchtlingsunterkunft abgebrannt*. <https://www.tagesschau.de/inland/fluechtlingsunterkunft-feuer-101.html>
- Benjamin, W. (2011). Die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin, Charles Baudelaire: Tableaux Parisiens. Deutsche Übersetzung mit einer Einleitung über die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin (Hrsg.), *Gesammelte Werke I* (S. 383–393). Zweitausendeins.
- Bessen, J., Feurle, G., Habigsberg, A., Hahn, S., Kraft, M., Thormann, E. & von Fabeck, H. (2010). *Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase*. Unveröff. Manuskript.
- Blog o.A. (2022). <http://blog.oberstufenkolleg.de/wp-content/uploads/2021/06/Profilbrochure-2021–2023.pdf>
- Descartes, R. (1870/1644). Prinzipien der Philosophie. In R. Descartes, *Rene Descartes' philosophische Werke, Abteilung 3*. Text nach der Übersetzung durch J.H. von Kirchmann. L. Heimann.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Cornelsen.
- Doepner, T. (2018). Literatur. In M. Korn (Hrsg.), *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 39–50). Cornelsen.
- Doepner, T. (2019). Interpretation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 141–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feurle, G., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S., Thormann, E. & von Fabeck, H. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2), 73–93.
- Forschner, M. (2018). *Die Philosophie der Stoa. Logik, Physik und Ethik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Mit einer Einführung v. E. Lange. In deutscher Übertragung v. W. Simpfendorfer. Rowohlt.
- Fuhrmann, M. (1999). *Seneca und Kaiser Nero. Eine Biographie*. Fischer Taschenbuch.
- Greune, A. (2022, 15. März). *Ukrainer im Exil: Wenn in der Heimat der Krieg ausbricht*. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/landwirtschaftsschule-herrsching-ukraine-putin-krieg-exil-oleksiy-viktorovych-jungbauer-1.5547658?reduced=true>

- Hahn, S. (2010). *Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen*. Unveröff. Manuskript.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht – eine Einführung in den Band. In S. Hahn, M. Heinrich, & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 5–14). MV.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Henke, R.W. (2015). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik* (2., durchges. Aufl.) (S. 86–94). Schöningh UTB.
- Henke, R.W. (2019). Der dialektische Ansatz. In M. Peters & J. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte* (S. 71–83). Meiner.
- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde: Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzerwerbs* (Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 4). Propylaeum.
- Jahn, S. (2020). *Sprachsensibler Lateinunterricht*. Kompetenzzentrum ProDaZ. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf
- Klafki, W. (2007). Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage) (S. 43–81). Beltz.
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (S. 8–38). C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2013). Literatur und Religion im antiken Rom. *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen 2012*, 274–280. <https://doi.org/10.26015/adwdoc-s-1601>
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 3 (3), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J.Z. Pandya & J. Ávila (Hrsg.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (S. 20–31). Routledge.
- Mateo i Ferrer, M. (2022). ZUSAMMENKUNFT. Ein Schulprojekt für Emanzipation durch Dialog und kritische Reflexion. *Dialogische Erziehung*, (1–2 [Sonderheft 1]: Freire-100), 33–44.
- McLaughlin, M. & De Voodg, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic.
- Meyer, H. (2007). Dritte Lektion. Ergänzung zu Abschnitt 2. In H. Meyer, *Grundformen des Unterrichts – Langfassung* (S. 60–62). https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (o.D.). *Zentralabitur 2024 – Lateinisch*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5445>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium in Nordrhein-*

- Westfalen, Latein*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Lateinisch*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Philosophie*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014c). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Recht*.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014d). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sozialwissenschaften*.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. C.C. Buchner.
- Rentsch, T. & Rohbeck, J. (2011). Denkrichtungen und Methoden. In P. Breitenstein & J. Rohbeck (Hrsg.), *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen* (S. 409–419). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00402-4_26
- Sauer, J. (2014). *Consolatio ad Helviam*. In G. Damschen & A. Heil (Hrsg.), *Brill's Companion to Seneca. Philosopher and Dramatist* (S. 171–173). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004217089_017
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- Schirok, E. (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. *AU – Der Altsprachliche Unterricht*, 56 (6), 2–15.
- Schirok, E. (2018). Leben im Exil – Rom. *AU – Der Altsprachliche Unterricht*, 61 (3 + 4), 12–21.
- Stroh, W. (2010). *Cicero, Redner, Staatsmann, Philosoph* (2., durchges. Aufl.). C.H. Beck.
- van de Loo, T. (2021). Ciceros Darstellung seines Exils in seiner Rede *Pro Sestio* und in Briefen aus der Exilzeit. In L. Benz & J. Sauer (Hrsg.), *Rhetorik – Politik – Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes* (2. Aufl.) (S. 39–68). Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.836.c11454>
- Wolters, A. (2011). Projektpädagogik zur Jahrtausendwende. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (6. Aufl.) (S. 140–169). Cornelsen.

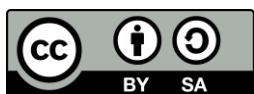
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

You ain't seen nothing yet – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision?

Laurenz Volkmann^{1,*}

¹ Friedrich-Schiller-Universität Jena

* Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Anglistik/Amerikanistik, Englische Fachdidaktik,
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
l.volk@uni-jena.de

Zusammenfassung: Der Autor skizziert Entwicklungen in der Literaturdidaktik des Faches Englisch seit den 1970er-Jahren und verdeutlicht, dass es eine längere Tradition der offenen Kritik an etablierten Kanones, Textvorgaben, Interpretationsansätzen und Unterrichtsverfahren gibt. Einflussreiche didaktische Richtungen aus Bereichen der *race, class & gender studies* werden aufgeführt, ebenso wie Dynamiken der Veränderung in theoretischen Konzepten, denen relativ statische Praktiken des Unterrichts gegenüberstehen. Gegenwärtige Ansätze einer kritisch-reflexiven Fremdsprachendidaktik werden entsprechend in bisherige Diskurslinien eingeordnet. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu weiteren Herausforderungen an die Literaturdidaktik des Englischunterrichts: Diese ergeben sich aus stärker auf soziales Engagement setzenden Diskussionen, welche eine Umwertung und Neuorientierung im Sinne der Identitätspolitik und des ökologischen Bewusstseins fordern.

Schlagwörter: Literaturdidaktik; Literarische Wertung; Kanon; Fremdsprachenunterricht; Kritische Didaktik; englische Literatur; Unterrichtsverfahren; cultural awareness; Englischunterricht



1 *You ain't seen nothing yet ...*

Im Rückgriff auf den Titel eines Rockhits aus den frühen 1970er-Jahren möchte ich in meinem Beitrag die Entwicklung der Diskussion um den literarischen Kanon im Englischunterricht seit etwa jenem Jahrzehnt nachverfolgen und vor allem gegenwärtige Entwicklungsszenarien skizzieren. In loser Anlehnung an die grammatikalisch wenig normkonformen Zeilen der heute eher unbekannteren kanadischen Hardrock-Gruppe *Bachmann Turner Overdrive* entwerfe ich dabei ein sicherlich teilweise subjektiv eingefärbtes „Narrativ“. Substantiiert sei es jedoch mit einer Fülle von Verweisen auf einschlägige Publikationen, welche ich in meiner Funktion des partizipierenden Zeitzeugen als besonders exemplarisch für bestimmte Positionen oder Entwicklungen aufrufe. Die dabei zum Beleg genannten Werke der Sekundärliteratur stellen sicherlich eine persönlich akzentuierte Auswahl dar, die hier allerdings nötig ist, um die bibliografische Auflistung am Ende nicht ins Unermessliche zu verlängern. Da der Umfang der Sekundärliteratur im Anhang überschaubar bleiben sollte, wurde auf die Auflistung der im Text genannten Autor*innen von Primärliteratur sowie der von „Großtheoretiker*innen“ verzichtet. Entsprechende Werke sind leicht etwa durch Google Scholar zu finden.

Das Narrativ, welches ich hier entwerfe, stellt sich wie folgt dar: Der gegenwärtige Diskussionsprozess der „kritischen Fremdsprachendidaktik“ (beispielhaft sei verwiesen auf so unterschiedliche einschlägige Publikationen wie Fereidooni & Simon, 2020; Gerlach, 2020; Römhild & Matz, 2021) lässt sich als eine Art offene Relaissituation beschreiben. Einerseits kulminieren vielsträngige Diskussionen bisheriger „alternativer“, emanzipatorischer und kritisch-reflexiver Positionen. Während sich diese bislang eher auf abstrakt-akademischen, reflexiv-konzeptuellen Ebenen bewegten, drängen Vertreter*innen der jüngeren Generation angesichts gegenwärtig virulent aufbrechender sozialer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen zu verändernder Aktion und sogar zu Aktivismus. Eine engagierte Haltung, so scheint erkennbar, müsse über den akademischen Diskurs und schulischen Unterricht hinausgehen. Andererseits lässt sich bei Betrachtung entsprechender Entwicklungen im englischsprachigen Raum erkennen, dass Anzeichen einer noch viel radikaleren, alle bisherigen Werte und Usancen im Bereich der Setzung akademischer Standards und Normen in Frage stellenden Umwertung am Horizont erscheinen – im Sinne des eskalierenden Mottos *you ain't seen nothing yet*. Entsprechend dieser hier skizzierten Entwicklungslinien soll also im folgenden Abschnitt auf die bis in die 2000er-Jahre hineinreichende Tradition der Kritik an gängigen Vorstellungen zum Kanon, hier speziell zum Literaturkanon des Englischunterrichts, eingegangen werden. Anschließend sei die gegenwärtige Situation der Fremdsprachendidaktik bezüglich der Kanondebatte aufgefächert. Im letzten Teil schließlich gilt es, wesentliche mögliche Entwicklungslinien auf Grundlage gegenwärtiger dekonstruktiv-kritischer Stellungen aufzuzeigen.

2 Grundsätzliche Kritik am Kanon und an tradierten Herangehensweisen bis in die 2000er-Jahre hinein

Um die Konturen und Stoßrichtungen der allgemeinen und daher meist eher akademisch-abstrakt formulierten Kritik an konventionellen Kanones und unterrichtlichen Usancen des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, ist zunächst ein Blick zurück in die nachhaltig wirksamen und wohl etablierten Traditionen vonnöten. Bedeutsam ist dabei, wie vielfach beschrieben, die Entwicklung literaturwissenschaftlicher Traditionen aus dem Geist der hermeneutischen Philosophie am Ende des 19. Jahrhunderts. Als exemplarisch für prägende Entwicklungen kann die Bemerkung des einflussreichen britischen Dichters und Literaturkritikers Matthew Arnold (1822–1888) gelten, welcher sich von der Literatur eine Art Ersatzreligion für ein säkularisiertes Zeitalter erhoffte – als „substitute

for what religion can no longer do“ (zit. in Kaplan & Anderson, 2000, S. 333). Als Wegweiser, gar als Leuchtturm für ein moralisch, ästhetisch und ethisch erfülltes Leben erhielt anspruchsvolle Literatur dabei einen herausragenden, sogar privilegierten Status gegenüber anderen Formen der Kunst oder gar der Populärkultur. Verbunden mit dieser Aufwertung ist zugleich die Vorstellung, dass – in der Tradition der zunächst auf religiöse und juristische Texte ausgerichteten Interpretationskunst der Hermeneutik – es einer von objektivierbaren Kriterien geleiteten Analyse und Interpretation erfahrener Textexegeten bedarf. Im Unterricht entsprach dies der „charakterbildenden“ Auseinandersetzung mit „großen Werken“ berühmter, in der Regel männlicher Autoren, eingeführt und geleitet von der Lehrperson, welche ihre interpretatorischen Fähigkeiten einem philologischen Studium verdankte (zu diesen frühen Prägungsstrukturen vgl. Volkmann, 2016).

Für den Kontext des deutschsprachigen Raums ist dabei bemerkenswert, dass auch die Abkehr von textfokussierten (immanenten) Paradigmen der Interpretation, wie sie nach 1945 besonders gepflegt wurden, die beschriebenen beiden Grundprinzipien nicht in Frage stellten. Dazu zählte die Auffassung, dass die so genannte „Höhenkammliteratur“ ein gegenüber anderen Medienphänomenen oder literarischen Formen gesteigertes, besonders komplexes Angebot der Erkenntnisfindung und Sinnstiftung formiere. Sowohl Hans-Georg Gadamer als auch Wolfgang Iser, die wohl prominentesten Vertreter der interpretatorischen Wende hin zur Rezeptionsästhetik und damit zur Aufwertung individuellen Leseverstehens, favorisierten die semiotische Dichte und vielschichtige „Appellstruktur“ von anspruchsvollen Werken, die als *Literature with a capital L* in Analogie zu *Culture with a capital C* zu bezeichnen wären. Diese, so beispielsweise Gadamer (1965, S. 365), zeichneten sich aus durch ihren „gesteigerte[n] Fall hermeneutischer Schwierigkeit, d.h. von Fremdheit und Überwindung derselben“. Derartige Positionen verbanden sich mit der Bevorzugung bedeutsamer und anspruchsvoller Literatur, wie sie die ideologiekritischen Vertreter der Frankfurter Schule – für intellektuelle Kreise einflussreich – in ihrer Generalablehnung der auf Kommerz und Massenkonsum setzenden kapitalistischen „Kulturindustrie“ formulierten (Marcuse, Horkheimer, Adorno, Habermas).

Der Einfluss dieser Positionen auf maßgeblich wirksame Literaturdidaktiker*innen des Englischunterrichts seit den 1970er-Jahren ist nicht zu unterschätzen. Es sei hier beispielhaft darauf hingewiesen, dass Lothar Bredella (vgl. etwa exemplarisch die Publikationen aus den Jahren 1996 und 2010) grundsätzlich an der Wertigkeit von „hoher Literatur“ im Sinne Gadamers festhielt. Für das Verstehen des kulturell Anderen, also für das Fremdverstehen, böte die anspruchsvolle Literatur besonders wertvolle und herausfordernde Zugänge. Quasi simultan legte der Amerikanist Peter Freese in den 1970er-Jahren einen einflussreichen Fragenkatalog für die an philologischen Kriterien orientierte Analyse literarischer Werke im gymnasialen Oberstufenunterricht vor (wieder abgedruckt in Freese, 1999). Dessen Kategorien und dessen Terminologie erscheinen – mit leichten Neuerungen und aufgefrischter Terminologie – nach wie vor bei der literarischen Analyse anwendbar. Deutliche Bezüge zu der inzwischen bei der Leistungsmessung beispielsweise im Abitur etablierten Verwendung von „Operatoren“ im Sinne einer kognitiv an Komplexität ansteigenden Skalierung sind klar gegeben.

Die Wertschätzung anspruchsvoller, wie auch immer tradierter Literatur verbindet sich sehr langanhaltend mit der Bevorzugung analytisch-interpretativer Verfahren der Textbegegnung. Wenn im Folgenden diese Verbindung – der Darstellung halber – in ihrer Hinterfragung hintereinander skizziert wird, so ist dabei stets zu bedenken, dass Kritik an tradierten Kanonvorstellungen in der Regel mit der Forderung nach anderen, produktiven, leser- und kontextbezogenen Lesarten und Herangehensweisen einhergeht.

Der bereits erwähnte Amerikanist Peter Freese hat früh darauf gedrängt, den an Schulen etablierten literarischen Kanon zu hinterfragen und zu verändern. Er griff dabei auf Diskussionen zurück, die sich in den USA in der ersten Welle der *culture wars* seit den

1968-Unruhen entfalteten. Freese (1996) warnte einerseits vor der aggressiven Radikalität US-amerikanischer Debatten um *race*, *class* & *gender*, erkannte aber andererseits die Notwendigkeit einer Neuorientierung der Anglistik/Amerikanistik und ihrer Didaktik im deutschsprachigen Raum. Auch Freese warf die Frage nach den Gründen für das anhaltende unterrichtliche Festhalten an einer sehr überschaubaren Anzahl von literarischen Werken auf. Über diese „Trägheit“ des schulischen Kanons wurde vielfach spekuliert (vgl. die Auswertung von Umfragen bei Schreyer, 1978, Peters & Unterweg, 2005, und Kirchhoff, 2019 — die hier nur beispielhaft genannt seien). Wie in den USA wurde der anhaltende Einfluss der *Dead White Male Poets* (bisweilen mit spitzer Zunge ergänzt durch den Spruch *Plus Emily Dickinson as the Token Woman*) oder WASP-Autoren beklagt (WASP steht für *White Anglo-Saxon Protestant*). In Deutschland wurde der etablierte Kanon dann als *Catcher of the Flies* als Verballhornung der besonders beliebten Titel *The Catcher in the Rye* (Salinger) und *Lord of the Flies* (Golding) bezeichnet. Der Einfluss der Trägheit von Lehrplänen in manchen Bundesländern wurde als eine Ursache für die allseits konstatierte Stasis genannt, da obligatorische Texte lange Jahre vorgegeben wurden (etwa über viele Jahre in Baden-Württemberg Shakespeares Tragödie *Macbeth*). Auch die Beliebtheit von Stundenblättern, Lehrerhandreichungen und Lektürehilfen der einschlägigen Schulbuchverlage mag hier eine Rolle gespielt haben (bzw. wohl immer noch spielen, wenn man die Verkaufszahlen einzelner Lehrerhandreichungen zu tradierten Texten bei Amazon betrachtet).

Die „Musealisierung“ bestimmter Texte wurde (siehe oben) vielfach empirisch nachgewiesen und sei im Bereich der Romanlektüre hier einmal exemplarisch illustriert (vgl. auch Nünning, 1993). Engelbert Thaler hat in seiner sehr praxisnah formulierten Einführung zur englischen Literaturdidaktik im Jahr 2008 (vgl. S. 100, 102) eine Tabelle abgedruckt, die auf der linken Seite in kondensierter Form die an deutschen Gymnasien am häufigsten unterrichteten englischsprachigen Romane auflistet. Das Ergebnis diverser, allerdings nur bedingt repräsentativer Umfragen sähe in etwa wohl so aus. Diesen Top 10 stellte Thaler eine Art „Gegenkanon“ an die Seite, der hier zum einen dem Geschmack des erfahrenen Didaktikers entspricht. Zum anderen spiegelt er die erstarkte Forderung nach größerer Bandbreite im Bereich der Berücksichtigung von Gender, Ethnizität und englischsprachigen Regionen jenseits der „Kernzielkulturen“ UK und USA. Bei jugendlichen Rezipient*innen populäre Romangattungen der Kriminalliteratur, der Young Adult Fiction, der Dystopie usw. finden ebenso Beachtung wie das multimodale Genre. Schließlich ist deutlich das erhoffte Wirkprinzip der Fiktion als „Fenster zur fremden Kultur“ zu erkennen. Gleichfalls lassen sich literarisch-ästhetische Qualitätsmerkmale bei der Auswahl bemerken. Diese Liste steht in Übereinkunft mit Ausführungen zu Auswahlkriterien für die englische Schullektüre, ohne die keine Einführung in die Literaturdidaktik mehr auskommt (vgl. die Tabelle auf der folgenden Seite).

Tabelle 1: Mögliche Veränderung des Lektürekansons der Oberstufe, nach Thaler (2008, S. 100, 102)¹

Rank	Top Ten Novels	Alternative Top Ten
01	William Golding: <i>Lord of the Flies</i>	Julian Barnes: <i>England, England</i>
02	Aldous Huxley: <i>Brave New World</i>	Philip Roth: <i>The Human Stain</i>
03	George Orwell: <i>Animal Farm</i>	Zadie Smith: <i>White Teeth</i>
04	J.D. Salinger: <i>The Catcher in the Rye</i>	Margaret Atwood: <i>The Handmaid's Tale</i>
05	George Orwell: <i>1984</i>	Agatha Christie: <i>And Then There Were None</i>
06	Bernard MacLaverty: <i>Cal</i>	Louis Sachar: <i>Holes</i>
07	Scott Fitzgerald: <i>The Great Gatsby</i>	Mark Haddon: <i>The Curious Incident of the Dog in the Night-Time</i>
08	Ray Bradbury: <i>Fahrenheit 451</i>	Jonathan Safran Foer: <i>Everything Is Illuminated</i>
09	John Steinbeck: <i>The Pearl</i>	Chinua Achebe: <i>Things Fall Apart</i>
10	Alan Sillitoe: <i>The Loneliness of the Long Distance Runner</i> & Harper Lee: <i>To Kill a Mockingbird</i>	Lois Lowry: <i>The Giver</i>

3 Neuere und neueste Richtungen der Kanondiskussion und der Herangehensweisen an literarische Werke

Thalers „Wunschliste“ stellt gewissermaßen die Essenz einer langen akademischen Diskussion seit den 1970er-Jahren dar. Den theoretisch-konzeptuellen Hintergrund liefern dabei: rezeptionstheoretische Ansätze mit ihrer Aufwertung der individuellen Leser*innenleistung; dekonstruktivistische und ideologiekritische Ansätze verschiedenster Couleur (einflussreichster Denker war zweifellos Foucault); die große Bandbreite der *race, class & gender studies*; verschiedene neuere Theorierichtungen, von den der *popular culture* gegenüber aufgeschlossenen Richtungen der Cultural Studies und Media Studies (bspw. bei Hall, Fiske) bis zu den postkolonialen Studien (vgl. bspw. Spivak, Said). Vor allem die Diskussionen der Gender Studies haben in didaktischen Kreisen schon früh zur Forderung nach deutlicher Mehrbeachtung der Texte weiblicher Autorinnen geführt,

¹ Zu *Thing Fall Apart* merkt allerdings Adair (vgl. S. 128–129 in diesem Heft) kritisch an, dass dieser Roman in den 1980er-Jahren oftmals als einziger afrikanischer Text in den universitären Kanon aufgenommen wurde, wodurch er dann sowohl zum Repräsentanten der Literatur Afrikas/Nigerias wurde als auch als Beweis für die Diversität des Kanons diente. Damit sei, so Adair im Rückgriff auf Harry Garuba, ein Ausblenden der Kritik des Romans an der prä-kolonialen afrikanischen Gesellschaft zugunsten seiner Kritik am Kolonialismus einhergegangen.

aber auch zur Beachtung von Fragestellungen und Themen des Feminismus, der Gender Studies und der Maskulinitätsstudien. Auffallend ist hier die hohe Anzahl an konkreten Empfehlungen für den Englischunterricht (in Auswahl: Blell, 2000; Decke-Cornill & Gdaniec, 1992; Gymnich, 1997; Hermes, 1993; Kugler-Euerle, 1998; Surkamp & Surkamp, 1998; Würzbach, 1996). Sich wandelnde Vorstellungen von Gender führten zu veränderten Perspektiven auf die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in literarischen Texten sowie zu dem Thema der Präsentation heteronormativer Dispositive und der Hinterfragung der „heteronormativen Matrix“ (Butler) im Text oder durch die Leser*innen (vgl. bspw. Decke-Cornill & Volkmann, 2007; Lütge & Merse, 2020). Beeinflusst von *ethnic minority studies* und postkolonialen Ansätzen (vor allem mit Bezug auf Edward Saids Überlegungen zu Strategien und Praktiken des *othering*) gerieten Autor*innen und Texte zu Thematiken ethnischer Minoritäten in Großbritannien, den USA sowie Australien in den Fokus verschiedener Publikationen (vor allem immer wieder bei Bredella 1996, 2004, 2010; Eisenmann, 2015; Eisenmann et al., 2010; Freese 1996, 2005). Dem schloss sich seit den frühen 2000ern die eingehendere Beachtung weiterer postkolonialer Literaturen (vgl. auch den Beitrag von Adair, S. 120–133 in diesem Heft) mit der entsprechenden Forderung nach einer „Dekolonialisierung der Gedanken“ an (*decolonizing the mind*, so das bekannte Schlagwort des kenianischen Autors Ngũgĩ wa Thiong'o; vgl. Antor, 2000).

Während bisher als Veränderungsfaktoren bei der Kanondiskussion und dem sich wandelnden Blick auf literarische Werke vor allem der Einfluss kritischer Literatur- und Kulturtheorien aufgeführt wurde (vgl. Freese, 1996), gilt es zugleich, das mit ihnen einhergehende veränderte Literatur- und Kulturverständnis sowie sich verändernde gesellschaftliche Realitäten zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten: Zu den oben beschriebenen Veränderungen gehören sich stark wandelnde Vorstellungen eines festen bürgerlichen Kanons. Der „westliche Kanon“ wurde vielfach als elitäres, bürgerliche und etablierte Machtstrukturen festigendes Ideologem angegriffen, dekonstruiert und durch fluide, von unterschiedlichen Interessensgruppen bisweilen in Konkurrenz miteinander formulierte Neuformationen ersetzt.

Zu einem veränderten Kanonkonzept gehörte zunehmend ein verändertes Literatur- und Textverständnis. Der Slogan vom „erweiterten Literaturbegriff“ griff um sich; er wurde gar als „erweiterter Textbegriff“ verstanden und inkludierte zunehmend früher als sublitterarisch abgekanzelte Gattungen und Kurztexte. Diese wurden bei Hellwig (2000) als „einfache Formen“ bezeichnet und noch als „niedrigschwelliges“ Angebot zur Förderung ästhetisch-literarischer Kompetenzen begriffen: Reime, Wortbilder, Bildergeschichten, konkrete Poesie, Märchen, Kurzdramen usw. (vgl. etwa exemplarisch Blell, 2000). Diese Textsorten werden in neueren literaturdidaktischen Empfehlungen durch multimodale Textformen ergänzt bzw. erhalten neue Bezeichnungen, wenn extrem kurze fiktionale Erzählungen als *flash fiction* empfohlen werden. Auch früher eher der „Unterhaltungsliteratur“ zugeordnete Fiktionen finden eine gewisse Aufwertung unter Rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten – verschiebt sich hier doch die Fragestellung von einer Textzentrierung („Was machen die Texte mit den Leser*innen?“) zu einer verstärkten Rezipient*innenzentrierung („Was macht der*die (individuelle) Leser*in mit den Sinnangeboten eines Textes, auch im Vergleich mit denen anderer Texte und Textsorten?“; vgl. Delanoy, 2002; Volkmann, 2000a). Auch erlangen sprachlich und narrativ vereinfachte, adaptierte „Klassiker“ (etwa von Shakespeares Dramen oder Dickens' Romanen) als *graded readers* eine gewisse Anerkennung, wengleich sie aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen „Authentizität“ umstritten bleiben (Hermes, 2009). Vor allem aber finden spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend multimodale und multimediale „Texte“ Beachtung, von Fabeln über Märchen bis zu Popsongs, Filmen und TV-Serien sowie allgemein zu visuellen bzw. multimodalen „Texten“ (vgl. bspw. Rymarczyk, 2007). Bezeichnend für diese Entwicklung mag der sehr defensive, geradezu apologetische Ton

mancher Ausführungen früher Arbeiten zu popkulturellen Artefakten im Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Donnerstag, 1989; Thaler, 1999). Dies ist inzwischen sehr offensiv vorgetragenen Empfehlungen zu popkulturellen Texten gewichen, gerade unter besonderer Beachtung der jugendlichen Zielgruppe des schulischen Englischunterrichts und mit Berücksichtigung von deren medialen Konsumgewohnheiten.

Auch die reine Fokussierung und entsprechend analytisch-interpretatorische Konzentration auf eine längere „Ganzlektüre“ ist spätestens seit den frühen 2000ern einem neuen Paradigma gewichen: der stärkeren Beachtung von Textkompositionen und Textzusammenstellungen (so genannten „didaktischen Texten“). Hervortreten soll dabei zum einen das literarisch-mediale Zusammenspiel einzelner Texte mit anderen (auch nicht-literarischen) Texten und Medien (Decke-Cornill, 1994; Hallet, 2002). Das Augenmerk wird dabei auf Einsichten in die jeweiligen Konstruktionsarten und -funktionen verschiedener Text- oder Mediengenres gerichtet („Genrekompetenz“; vgl. etwa Hallet, 2011) wie auch darauf, wie sich durch das Interplay verschiedener Texte ein vielschichtiges und facettenreiches Bild bestimmter Themenkomplexe entfalten kann („Multiperspektivität“ und Perspektivenwechsel bzw. -koordination als Prinzip interkulturellen Lernens, wie bei Bredella, 2010, hervorgehoben). Beeinflusst von neuen Konzepten der Multiliteralität geraten zum anderen verstärkt multimodale Texte in den Fokus. Derartige, prominent von der New London Group (2000) herausgearbeitete Konzepte verstehen sich einerseits als Respons auf das digital-visuelle Zeitalter und sich verändernde Kommunikationsmodi, andererseits als integrative Geste in Richtung der Aufwertung nicht-schriftlicher, nicht-traditioneller, nicht-westlicher Formen der Kommunikation und Bedeutungsschaffung.

Als paradigmatische, oftmals empfohlene Unterrichtstexte seien hier Romane wie Mark Haddons *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, Sherman Alexies *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian* oder Saci Lloyds *The Carbon Diaries* genannt. Denn sie integrieren auf der textuellen Ebene kleinere Textsorten – von Tagebucheinträgen über Gedankenskizzen bis zu visuellen Elementen wie Cartoons – bei der Behandlung von jugendnahen, zugleich bedeutsamen Themen der Gegenwart und Zukunft wie Diskriminierung, sinnsuchendes Erwachsenwerden in medialen Welten oder gegenwärtige globale Herausforderungen wie die Klimakrise. Zugleich verarbeiten sie spielerisch bei Jugendlichen beliebte Genres des *coming of age*, des Detektivromans, der Reise als Sinnsuche oder der Dystopie und lassen vielerlei intertextuelle Bezüge auf andere Medienformate wie Filme und TV-Serien aufscheinen.

Die hier aufgeführten multimodalen und multimedialen Romane sind damit auch beispielhaft dafür, dass sich die Young Adult Fiction quasi als neues unterrichtliches Lieblings- und Leitgenre herausgeschält hat (vgl. etwa Bland, 2018; Hess, 2009; Matz & Stieger, 2015). Dabei handelt es sich hier bei den empfohlenen bzw. anvisierten Lernkompetenzen, Lernzielen und Aktivitäten weniger um den bei Bredella und anderen noch stark im Vordergrund stehenden Fokus auf das Verstehen einer anderen Kultur, gar einer englischsprachigen Zielkultur (vgl. Volkmann, 2000b). Vielmehr geht es um die individuelle Auseinandersetzung mit Alterität, die Entwicklung von Empathie und die Behandlung globaler Themen im Sinne transkultureller Zugänge, wie sie für die Fremdsprachendidaktik einflussreich der Jenaer Philosoph Wolfgang Welsch konturiert hat, als zunehmende Verschränkung heterogener Elemente globaler wie individueller Lebenswelten (vgl. bspw. Lütge, 2015; Schulze-Engler & Helff, 2009). Verstärkte Beachtung findet dabei die planetare Bedrohung durch den Klimawandel, dessen Auswirkungen auf Individuen besonders prägnant und nachvollziehbar in der Literatur erfassbar erscheinen. Hier werden verstärkt Forderungen nach einer ökologischen Literalität gestellt (vgl. bspw. Deetjen & Ludwig, 2021).

Die Bedeutung affektiver, subjektiver Sinnstiftungsprozesse beim Umgang mit Literatur wurde, wie erwähnt, durch die Rezeptionsästhetik und Medientheorien herausgearbeitet. In der Fremdsprachendidaktik hat sie sich besonders in der Forderung nach

produktiven, lerner*innenorientierten und auch kreativen Herangehensweisen und Aktivitäten niedergeschlagen, wie sie etwa von Daniela Caspari (1994) eingehend beschrieben wurden. Literatur erhielt damit eine neue Funktion, als Anlass zur Kommunikation, Auslöser von Reflexionsprozessen und speziell zur Förderung von Identifikation, Empathie und damit auch affektivem „Fremdverstehen“. Kognitive und affektive Herangehensweisen werden dabei, vielleicht etwas verkürzt, gerne als sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende, „ganzheitliche“ Herangehensweisen an Texte verstanden (Brusch & Caspari, 1998; Nünning & Surkamp, 2006). Durch die Benennung und Neudefinitionen dieser vielfältigen unterrichtlichen Funktionen von Literatur wurde zugleich versucht, einem in den letzten Jahren stark funktional ausgeprägten Verständnis des Fremdsprachenunterrichts einerseits ein ästhetisch-literarisches Gegengewicht zu liefern. Andererseits entwickelten sich auch argumentative Linien für den Einsatz von Literatur im Kontext der Forderung nach interkultureller kommunikativer Kompetenz. Beide Argumentationslinien sind durchaus als Reaktion auf funktionale, an Standards und Kompetenzrastern orientierte bildungspolitische Vorgaben orientiert, wie sie sich maßgeblich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe, 2001) und auch in seinem *Companion* (Council of Europe, 2020) niederschlagen.

4 Neue gesamtgesellschaftliche Diskurse – neue Herausforderungen für den (literarischen) Englischunterricht

Fassen wir den bisherigen Kurzüberblick zu zentralen Entwicklungen in der englischen Literaturdidaktik zusammen und spitzen ihn angesichts gegenwärtiger Entwicklungen zugleich zu: Die seit mindestens einer Generation anschwellende Forderung nach einer Veränderung des Kanons, der Lesarten und schulischen Herangehensweisen hat sich in breitem Maße im akademischen Diskurs niedergeschlagen; zugleich deuten einzelne Umfragen auf eine gewisse Trägheit tradierten Brauchtums in der Praxis hin (vgl. Freese, 2005; Kirchhoff, 2019).

Praktiken wie theoretisch-konzeptuelle Ausarbeitungen zur Literaturdidaktik stehen allerdings gegenwärtig vor gesamtgesellschaftlich virulent hervortretenden Herausforderungen, die in der öffentlichen wie akademischen Debatte starke politische bzw. ideologische Einfärbungen erhalten. Es deutet sich damit eine mögliche radikale Neuorientierung der bisher eher abstrakten Debatten des kultur-, literatur- und mediendidaktischen Fremdsprachendiskurses an. Seit etwa Mitte der Zehner-Jahre des neuen Jahrtausends formiert sich eine mit stark moralisch-ethischem Anspruch getragene, auf Haltung und Sensibilität drängende Diskursrichtung, die mit Begriffen wie *identity politics* oder *political correctness* nur unzureichend umrissen ist. Es handelt sich um eine global unterschiedlich synergetisch und „intersektional“ wirkende Diskurswucht entlang der Linien von Gender, Ethnizität und ökologischem Bewusstsein – gedrängt wird auf ein veränderndes, durchaus auch aktivistisches Verständnis von Bildung, Unterricht und (Fremdsprachen-)Didaktik. Durch soziale Medien und digitale Kommunikationsformate angetrieben wie verstärkt (vgl. beispielhaft die Hashtags #MeToo, #blacklivesmatter, #fridaysforfuture) stehen Forderungen nach prinzipiellen Neuausrichtungen auch im Fremdsprachenunterricht im Raum. Diese möglichen Neuausrichtungen können im Folgenden unter Berücksichtigung sich deutlich abzeichnender Konturen skizziert und zur Diskussion gestellt werden. Bei der Darlegung möchte ich bewusst illustrative Beispiele vermeiden, da diese oftmals nur von kurzer Aufmerksamkeitsdauer sind (für einen kurzen ersten Eindruck verweise ich auf die Titelgeschichte des Wochenmagazins *Der Spiegel* vom 10. Juli 2021: „Aufstand gegen den alten weißen Mann. Gendersprache, Quoten und Tabus, Identitätspolitik: Fortschritt oder neue Ungerechtigkeit?“).

- (1) Bereits jetzt wird klar deutlich: Einsichten in die Problematik von bestimmten Lese- und Sprachgewohnheiten müssen auch im Fremdsprachenunterricht zu einer notwendigen Sensibilisierung für Sprachverwendung führen. Es geht dabei um gendersensible Ausdrücke auch in der Fremdsprache sowie um das Vermeiden herabwürdigender Ausdrücke für Menschen bestimmter Nationen, Ethnizitäten oder Minderheiten. Es stellt sich hier insbesondere die Frage, wie mit derartigen Begriffen in historischen Texten umgegangen wird.
- (2) Dem schließt sich – oftmals als *cancel culture* kritisiert – die zunehmende Ablehnung bestimmter kanonisierter Autor*innen und bestimmter Lesarten an. Verbunden wird dies von Lernenden mit der Forderung nach *content warnings* oder *trigger warnings* bei Texten oder Textpassagen, die potenziell zu Irritationen oder Unwohlsein führen könnten. Derartige Vorstellungen vom Unterricht als *safe space* werden in Zukunft auch Praktiken des „behutsamen“ und „einfühlsamen“ Umgangs mit Texten beeinflussen.
- (3) Zunehmend steht die Frage im Raum, nach welchen (aus bisherigen Privilegien erwachsenen) Maßstäben, vom wem und auf welche Art und mit welcher Intention jeweils „Texte“ Verwendung finden. Wer darf mit wem und über welche Texte kommunizieren? Zuspitzen lässt sich diese Fragestellung auf das Thema des *entitlement* bzw. der *appropriation* – also Fragestellungen der kulturellen Anverwandlung bzw. Aneignung. Dies betrifft nicht allein die Frage nach der Textauswahl, sondern auch nach Verständniskategorien und Aktivitäten mit Texten. Sie wird sicherlich entsprechend Fragestellungen nach der kulturellen Problematik identifikatorischer oder kreativer Aktivitäten mit Texten „anderer“ ethnischer, sozialer usw. Gruppen aufwerfen.
- (4) Forderungen werden lauter nach einer grundsätzlichen Hinterfragung der tradierten Ausrichtung auf euro- und anglozentrische Kanones, also von bisher als vorbildlich, verbindlich und grundlegend angesehenen Schriften oder Kunstwerken. Dies entspricht dem verstärkten Ruf nach radikaler Umänderung der berücksichtigten Kunstformen und Kunstschaffenden im Sinne der verstärkten Berücksichtigung von Minderheiten, der Rassismus- und Kolonialismuskritik, neuer Gender-Theorien, der *critical whiteness theories* und auch nicht-westlicher Welterklärungs- und Kommunikationsformen.
- (5) Damit verbindet sich ein grundsätzliches Infragestellen westlicher, linearer, logozentrischer und primär auf Schriftlichkeit ausgerichteter Medien, Kommunikationsformen und der mit ihnen verbundenen Kompetenzen. In Erweiterung von Konzepten der Multiliteralität (Eisenmann & Meyer, 2018) und im Sinne inklusiver Pädagogik werden Forderungen nach geringerer Berücksichtigung konventioneller schriftlicher Schreibstile und formaler Stilvorgaben lauter; visuelle, musikalische, körperliche, multimodale und multimediale Formen der Kommunikation erhalten hingegen Zuspruch.

Kehren wir zurück zum Motto dieses Beitrags – *you ain't seen nothing yet*. Es konnte, so hoffe ich, verdeutlicht werden, dass die fremdsprachendidaktische Diskussion seit über einer Generation den sich in der gegenwärtigen Debatte bündelnden kritischen Positionen gegenüber tradierten Maßstäben bei Textauswahl, Interpretationsansätzen und unterrichtlichen Aktivitäten vielstimmig das Wort geredet hat. Sie ist dabei aus heutiger Sicht tendenziell noch wenig auf Möglichkeiten oder gar Notwendigkeiten sich aus der unterrichtlichen Tätigkeit ergebender Aktivitäten bzw. des Aktiv-Werdens jenseits des Klassenzimmers eingegangen. Dies wird in gegenwärtigen Kompetenzentwürfen aus den Bereichen der Gender Studies (Lütge & Merse, 2020), des rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts (Römhild & Matz, 2021) und der ökologischen Literalität (Deetjen & Ludwig, 2021) verstärkt eingefordert. Die sich daraus ergebenden Fragestellungen, Diskursrichtungen und Problematiken konnten nur kurz im letzten Teil dieses

Beitrags skizziert werden. Die Herausforderungen an den Fremdsprachenunterricht, zumal bei der Behandlung literarischer Texte, werden dadurch sicherlich nicht geringer.

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Antor, H. (2000). Postcolonial Pedagogy, or Why and How to Teach the New English Literatures. In B. Reitz & S. Rieuwertz (Hrsg.), *Proceedings. Anglistentag 1999 Mainz* (S. 245–262). WVT.
- Bland, J. (Hrsg.). (2018). *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8 – 18 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Blell, G. (2000). Rotkäppchen in verfremdeten Versionen und fremden Zungen. *Fremdsprachenunterricht*, 44/53 (2), 87–93.
- Bredella, L. (1996). How Can Literary Texts Matter? In R. Ahrens & L. Volkmann (Hrsg.), *Why Literature Matters: Theories and Functions of Literature* (S. 101–115). Winter.
- Bredella, L. (2004). Literary Texts and Intercultural Understanding. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 382–387). Routledge.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literarische Studien*. Narr.
- Brusch, W. & Caspari, D. (1998). Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In J.P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 168–177). Cornelsen.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Peter Lang.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-europeanframework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Decke-Cornill, H. (1994). Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektüriereihen. *Die Neueren Sprachen*, 93 (3), 272–287.
- Decke-Cornill, H. & Gdaniec, C.M. (1992). *Sprache – Literatur – Geschlecht: Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht*. Centaurus.
- Decke-Cornill, H. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2007). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Narr.
- Deetjen, C. & Ludwig, C. (2021). Introduction – Developing Students’ Critical Environmental Literacies in the ELT Classroom. *anglistik & englischunterricht*, 94, 9–24.
- Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Narr.
- Der Spiegel*, (28), vom 10.07.2021, u.a. mit der Titelstory: „Aufstand gegen den alten weißen Mann. Gendersprache, Quoten und Tabus, Identitätspolitik: Fortschritt oder neue Ungerechtigkeit?“ Spiegel-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG
- Donnerstag, J. (1989). *Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und rock lyrics im Englischunterricht*. Die Blaue Eule.

- Eisenmann, M. (2015). Crossovers: Postcolonial Literature and Transcultural Learning. In W. Delanoy; M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 217–236). Lang.
- Eisenmann, M., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2010). *Teaching the New English Cultures and Literatures*. Winter. <https://doi.org/10.1515/9783484431225.164>
- Eisenmann, M. & Meyer, M. (2018). Introduction: Multimodality and Multiliteracies. *Anglistik*, 29 (1), 5–23.
- Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Freese, P. (1996). Universality vs. Ethocentricity, or; the Literary Canon in a Multicultural Society. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 44 (2), 155–170.
- Freese, P. (1999). Zur Methodik der Analyse von Short Stories im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In P. Freese (Hrsg.), *Die amerikanische Kurzgeschichte. The American Short Story. Gesammelte Aufsätze. Collected Essays* (S. 89–123). Langenscheidt-Longman.
- Freese, P. (2005). American Studies and EFL-Teaching in Germany: A Troubled Relationship. *Amerikastudien / American Studies*, 50 (1–2), 183–229.
- Gadamer, H.-G. (1965/1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik* (2. Aufl.). Mohr.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Gymnich, M. (1997). Teaching Women's Novels. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 31 (27), 20–24.
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. WVT.
- Hallet, W. (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45 (114), 2–7.
- Hellwig, K. (2000). *Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis. Primarstufe – Jahrgangsstufe 11*. Peter Lang.
- Hermes, L. (1993). Modern Women Writers: Versuch einer Einführung. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, (48), 217–227.
- Hermes, L. (2009). „Reading can be fun if ...“: Lektüren in der Sekundarstufe I. In J. Hollm (Hrsg.), *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I* (S. 7–22). WVT.
- Hess, M. (2009). *Teenage Fiction in the Active English Classroom*. Klett.
- Kaplan, C. & Anderson W.D. (Hrsg.). (2000). *Criticism: Major Statements*. Bedford-St. Martin's.
- Kirchhoff, P. (2019). Kanondiskussion und Textauswahl. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 219–230). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709-010>
- Kugler-Euerle, G. (1998). *Geschlechterspezifisch im Englischunterricht. Studien zur Literaturdidaktik und Rezeption literarischer Texte am Beispiel Doris Lessings*. WVT.
- Lütge, C. (Hrsg.). (2015). *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. LIT.
- Lütge, C. & Merse, T. (2020). Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives. In C. Lütge, C. Lütge & M. Faltermeier (Hrsg.), *The Praxis of Diversity* (S. 175–198). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7
- Matz, F. & Stieger, A. (2015). Teaching Young Adult Fiction. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz, (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 121–140). Lang.

- New London Group, The. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope, & M. Kalantzis (Hrsg.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (S. 9–37). Routledge.
- Nünning, A. (1993). Neue Perspektiven im englischen Roman der Gegenwart. Neuorientierung durch einen ‚offenen‘ Lektürekanon für die Oberstufe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 27 (12), 40–45.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Klett Kallmeyer.
- Peters, C.M. & Unterweg, F.-K. (2005). Nichts Neues zu vermelden? Eine Umfrage zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 58 (3), 19–25.
- Römhild, R. & Matz, F. (2021). This is not a moment, it’s a movement: Kritische Diskursfähigkeit am Thema Black Lives Matter fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 55 (173), 2–7.
- Rymarczyk, J. (2007). Zum Wechselspiel von Text und Bildender Kunst in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 329–350). WVT.
- Schreyer, R. (1978). Englische Oberstufenlektüre in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse einer Umfrage bei den Studienanfängern der Anglistik im Wintersemester 1975/76. *Neusprachliche Mitteilungen*, 31, 82–90.
- Schulze-Engler, F. & Helff, S. (Hrsg.). (2009). *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789042028845>
- Surkamp, E. & Surkamp, C. (1998). Der ‚American Dream‘ und die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Neue amerikanische Dramen für alte Unterrichtsreihen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 32 (31), 27–28, 49–53.
- Thaler, E. (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. Langenscheidt-Longman.
- Thaler, E. (2008). *Teaching English Literature*. Schöningh.
- Volkmann, L. (2000a). Schülerinnen und Schüler beim Lesen begleiten. Unterhaltungsliteratur im fremdsprachlichen Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 34 (48), 4–11.
- Volkmann, L. (2000b). Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 164–190). Narr.
- Volkmann, L. (2016). Functions of Literary Texts in the Tradition of German EFL Teaching. In B. Schaff, J. Schlegel & C. Surkamp (Hrsg.), *The Institution of English Literature: Formation and Mediation* (S. 179–206). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737006293.179>
- Würzbach, N. (1996). Frauenliteratur im Englischunterricht der Sekundarstufe II (Leistungskurs): Feministische Interpretationsansätze und Textvorschläge. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7 (1), 70–95.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Volkman, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht

Bestandsaufnahme und Perspektiven

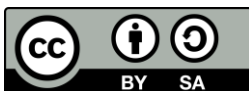
Peter Kuhlmann^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Georg-August-Universität Göttingen,
Seminar für Klassische Philologie,
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen
pkuhlma@gwdg.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht den Stellenwert mittel- und neulateinischer Literatur in aktuellen Latein-Curricula. Ausgehend von der historischen Entwicklung des Lateinunterrichts seit der Aufklärung werden statistische Befunde über die quantitative Verteilung antiker und nachantiker lateinischer Texte sowie die Berücksichtigung nachantiker Texte in heutigen Latein-Lehrplänen präsentiert. Zum Schluss folgen ein Überblick über die Diskussionen der letzten Jahre zum Für und Wider und ein Plädoyer für den Einsatz nachantiker Texte im Lateinunterricht.

Schlagwörter: Mittellatein; Neulatein; Kompetenzorientierung; Aufklärung; Neuhumanismus; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Österreich



1 Vorbemerkungen

Wer heute in Deutschland in der Schule Latein lernt und das Fach bis zum Erreichen des Latinums oder gar in der Oberstufe belegt, begegnet in der Regel fast ausschließlich lateinischen Texten der römischen Antike unter Ausschluss der christlichen Literatur. Der Schulkanon beschränkt sich im Lateinunterricht weitgehend auf die sog. Klassischen Autoren des 1. Jahrhunderts vor und nach Christi Geburt (v.a. Caesar, Catull, Cicero, Sallust, Vergil, Ovid, Seneca). Dies war keineswegs immer so, sondern ist erst eine Entwicklung der letzten 200 Jahre.¹ Letztlich berührt die Diskussion um die antike Beschränkung oder die Öffnung des Kanons für die gesamte Latinität auch die Frage nach dem Kerngegenstand des Faches: Soll sich der Lateinunterricht auf die bildungsbürgerlich geprägte Hochliteratur zurückziehen oder auch volkstümlichere, sublitterarische Textgattungen einbeziehen, die nicht in der hochkulturell fundierten humanistischen Bildungstradition des 19. Jahrhunderts stehen? Dazu könnten dann z.B. auch christliche Texte in den Lateinunterricht integriert werden.

Der folgende Beitrag unternimmt eine Bestandsaufnahme zu den Diskussionen um die Rolle der mittel- und neulateinischen Literatur im bundesdeutschen Lateinunterricht. Interessant ist hierbei bereits der Befund an Publikationen zur Relevanz von Mittel- und Neulatein für den lateinischen Schulkanon. Ein Überblick über die Hefte der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht (AU)* zeigt ein gewisses Interesse der lateinischen Fachdidaktik zwischen 1980 und 2010, das sich in fünf Themenheften widerspiegelt.² Auffällig ist dabei aber das leichte Übergewicht mittelalterlicher Themen (drei Themen) gegenüber der Frühen Neuzeit (zwei Themen), obwohl die neulateinische Literatur mit ihrem meist klassizistischem Impetus der antiken Klassik eigentlich näher steht:

AU 2010/4: Mittelalterliche Texte

AU 1997/6: Melanchthon

AU 1988/4: Lektüre mittelalterlicher Texte

AU 1987/2: *Mundus novus/Utopia*

AU 1980/4: Mittelalterliche Texte

Auffällig ist hier weiter, dass die mittelalterliche Literatur lediglich ganz pauschal behandelt wird, während dagegen für das Neulateinische spezifische Einzelthemen fokussiert werden. In den letzten zwölf Jahren ist dann kein weiteres eigenes Themenheft mehr zu diesem hier relevanten Thema erschienen. Immerhin hat Dietmar Schmitz in seinem Band *Kleine Schriften. Antike – Spätantike – Neuzeit – Fachdidaktik* (2021) mit einem Beitrag das Thema erstmals wieder behandelt und sich dabei für eine Lektüre mittelalterlicher Autoren in der Schule ausgesprochen (Schmitz, 2021, S. 799–831).

Zwischen 1980 und 2010 sind hingegen zwei andere wichtige Publikationen erschienen, die sich dezidiert für eine Öffnung des klassischen, d.h. antikebezogenen, Kanons im Lateinunterricht aussprechen, nämlich Manfred Fuhrmanns viel beachtetes Büchlein *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen* (1995) und der von Joachim Gruber herausgegebene Auxilia-Band 16 mit dem Titel *Europäische Literatur in lateinischer Sprache* (1987), der eine gewissermaßen komparatistisch-europäische Perspektive für den Lateinunterricht eröffnet. Die Einbindung lateinischer Literatur auch aus nachantiker Zeit in einen weiteren literaturwissenschaftlichen Rahmen ist heute so aktuell wie 1987; die europäische Perspektive hingegen könnte heute unter den Verdacht des „Eurozentrismus“ fallen.

¹ Vgl. dazu die Übersicht von Fuhrmann (2001, S. 120–138).

² Die zumindest zeitweilige Hinwendung zu mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Lektüre vermerkt auch Kipf (2006, S. 446–448) in seiner fachdidaktischen Habilitationsschrift, die allerdings nur die Zeit bis zur Jahrtausendwende (vor der Kompetenzorientierung) abbildet.

In der Fachwissenschaft scheint das Interesse am nachantiken Latein deutlich stärker ausgeprägt als in der Fachdidaktik. So erschien erst 2016 die *Geschichte der neulateinischen Literatur. Vom Humanismus bis zur Gegenwart* des Innsbrucker Klassischen Philologen Martin Korenjak. Bei Professur-Ausschreibungen im Fach Latein sind inzwischen häufiger neben dem klassischen Latein auch neulateinische Interessen erwünscht, was aktuell natürlich für die immer wichtiger werdenden Forschungs Kooperationen und -verbände nützlich ist.

Ein wichtiger fachdidaktischer und schulpraktischer Einschnitt für das Fach Latein war ohne Frage die Kompetenzorientierung, die nach der Jahrtausendwende die Neukonzeption von Curricula nach sich zog. Nun könnte man vermuten, dass dies zu einer stärkeren Öffnung des Literatur-Kanons im Lateinunterricht geführt hätte. Eine solche Kanon-Öffnung ist schließlich in den neuen Sprachen und in Österreich auch im Fach Latein durch die Kompetenzorientierung erfolgt. Die Hinwendung zu Kompetenzen impliziert die Möglichkeit, ganz unterschiedliche Autoren und Texte für die Erreichung von Unterrichtszielen zu behandeln. Allerdings haben viele Altphilolog*innen in Deutschland in der Kanon-Frage eine konservativ-restaurative Wende hin zum Altbewährten vollzogen, vermutlich um die „wahren Werte“ klassischer Bildung vor einem befürchteten Verfall durch die vielfach abgelehnte Kompetenzorientierung zu bewahren. Wie weiter unten gezeigt wird, konnten zumindest in den neuen Oberstufen-Lehrplänen die nachantiken Autoren nicht in dem Maße Fuß fassen, wie es die Entwicklung nach 1980 sicher hätte vermuten lassen.

Freilich hatten die nachantiken Autoren und Texte bereits seit dem 19. Jahrhundert einen schweren Stand im Lateinunterricht. Zunächst soll daher der Frage nachgegangen werden, warum dies so ist.

2 Die Zeit des Neuhumanismus um 1800: das Ende des Mittel- und Neulateins im Unterricht³

In den Lateinschulen und Gymnasien der Barockzeit spielten neben den klassisch-antiken Autoren vielfach auch nachantike lateinische Texte eine wichtige Rolle. Sie dienten zum einen der christlichen Erziehung der Schüler, zum anderen dem Erwerb einer aktiven lateinischen Sprachbeherrschung im Sprechen und Schreiben. So wurden besonders in der Zeit des Humanismus christliche Dramen und Gesprächsbücher für den Lateinunterricht produziert, die in vieler Hinsicht den Materialien für den heutigen Englischunterricht ähneln.

Durch den Einfluss der Romantik kamen seit etwa 1800 neue Vorstellungen von „Natürlichkeit“ im Sinne von Authentizität und Originalität auf, die sich auch auf den Sprachunterricht auswirkten. So galten die nachantiken lateinischen Texte, die ja nicht mehr von lateinischen Muttersprachlern produziert worden waren, nunmehr als „künstliche“ bzw. nicht-authentische Produkte mit epigonalem Charakter. Dagegen entsprachen die „echten“ antiken Texte eher der idealtypischen Vorstellung von Originalgenie und muttersprachlicher Natürlichkeit. Für die Romantiker spiegelte sich der „Volksgeist“ vorzugsweise in der Muttersprache wider, was naturgemäß eine starke Abwertung der nicht-muttersprachlichen lateinischen Literatur aus nachantiker Zeit implizierte.

Verstärkt wurden diese Tendenzen ohnehin durch den besonders seit Ende des 18. Jahrhunderts aufkommenden Klassizismus, der eine Konzentration auf große Originalwerke mit sich brachte. Gemeint waren damit speziell die „großen“ Autoren wie Homer, die griechische Tragödie, die klassische römische Dichtung (Horaz, Vergil, Ovid) und Prosa (v.a. Cicero). Zwar wurden diese Werke auch schon im Lateinunterricht des Barock gelesen, aber nun wurde ihr Stellenwert noch einmal deutlich erhöht. Parallel entwickelten sich schon mit der Aufklärung ein eher säkularer Literaturbegriff und zugleich

³ Zu diesem Teil vgl. insgesamt Kuhlmann (2018), dort auch weitere Forschungsliteratur.

eine zunehmende Distanzierung von der Theologie, die im 19. Jahrhundert sogar zu einer durchaus antichristlichen Tendenz bei vielen Neuhumanisten führte (Landfester, 1988, S. 64–67). Ganz praktisch verschwand damit die bis 1800 stark präsente christliche Literatur im 19. Jahrhundert aus den Schulcurricula für den Latein- und Griechischunterricht weitgehend. Da die mittelalterliche lateinische Literatur hauptsächlich christlich geprägt ist, hatte das Mittellateinische auch aus weltanschaulichen Gründen keinen Platz mehr im Lateinunterricht.

Ein weiterer Faktor, der zu einem faktischen Verschwinden des Neulateins aus dem Schulunterricht führte, waren die politischen Umwälzungen um 1800 und ihre Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb: Mit dem Aufkommen der Nationalstaaten (ausgehend von Frankreich) bekam der Begriff der „Nation“ eine neue, kulturell stark aufgeladene Bedeutung. Teil der Nation war (wieder ausgehend von Frankreich) das Konzept einer Nationalsprache, die gemäß den zeittypischen Idealen keine „Kunstsprache“ wie Latein sein konnte, sondern nur eine „Muttersprache“ bzw. „Volkssprache“.⁴ Diese Entwicklung führte zum Ende des Gebrauchs von Latein als internationaler Gelehrtensprache und zur Aufwertung insbesondere von Französisch, Deutsch und Englisch als neuen Wissenschaftssprachen. An den Universitäten wurde der Lehrbetrieb in lateinischer Sprache ebenfalls in diesem Zeitraum eingestellt und nach und nach durch Vorlesungen in den jeweiligen „Nationalsprachen“ ersetzt. Diese Entwicklung führte zu einer Krise des auf den aktiven Spracherwerb ausgerichteten Lateinunterrichts, der nun vielfach als obsolet gelten musste. Neulateinische Texte als Übungsmaterial zum Lateinsprechen und -schreiben wurden jetzt nicht mehr benötigt.

3 Lateinische Texte quantitativ

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich somit der im Großen und Ganzen bis heute gültige Kanon der lateinischen Schullektüre, der im Wesentlichen auf den „klassischen“ bzw. „großen“ Autoren der römischen Antike fußt. Damit ergibt sich jedoch eine klare Diskrepanz gegenüber der quantitativen Verteilung lateinischer Textdokumente über die verschiedenen Epochen von der Antike bis zur Gegenwart: Nach den Berechnungen von Leonhardt (2009, S. 2f.) stammt nur ein sehr kleiner Bruchteil der gesamten lateinischen Textüberlieferung aus antiker Zeit, nämlich 0,01 Prozent bzw. ein Zehntel Promille, während dagegen 99,99 Prozent der lateinischen Texte aus dem riesigen Korpus des Mittel- und Neulateins stammen. Berücksichtigt man weiter die Kategorien christlich vs. säkular-profan, so sind 80 Prozent der antiken lateinischen Texte christlichen Inhalts, was sich nicht zuletzt aus dem großen Umfang des Augustin-Textkorpus und der anderen spätantiken Kirchenväter (Hieronymus u.a.) ergibt. Blickt man schließlich auf die prozentuale Verteilung der in gedruckten Büchern verwendeten Sprachen, so dominiert das Lateinische zumindest auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches noch etwa bis Ende des 17. Jahrhunderts und wird erst danach durch Deutsch oder andere „Nationalsprachen“ überrundet (Burke, 2006, S. 61–69).

Somit repräsentiert die von heutigen Latein-Schüler*innen im Unterricht gelesene Text- und Autorenauswahl lediglich 0,008 Prozent der gesamten Latinität. Nun sagen diese Zahlen natürlich nicht viel darüber aus, wie interessant oder lesenswert die Mehrzahl dieser über 99,99 Prozent der lateinischen Texte für heutige Latein Lernende wirklich ist. Allerdings muss der Lateinunterricht zumindest in irgendeiner Form die gesamte Latinität abbilden. Überhaupt müssten sich die Latein-Lehrkräfte überhaupt erst einmal über diese Zahlenverhältnisse im Klaren sein. Man muss sich dessen bewusst sein, dass der heutige Schulkanon des Lateinunterrichts und damit der Lateinunterricht selbst die

⁴ Dass um 1800 in Ländern wie Frankreich oder Deutschland nur eine Minderheit der Bevölkerung das Standard-Französische oder -Deutsche wirklich beherrschte und diese „Nationalsprachen“ insofern ähnlich „künstlich“ waren wie Latein, sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, spielte aber damals für die Entscheidung gegen Latein kaum eine Rolle.

vielfach in der Geschichtswissenschaft, den Neuen Philologien und den Naturwissenschaften vorherrschende Fehleinschätzung unterstützt, Latein sei im Wesentlichen eine Sprache der Antike, und seit dem Mittelalter hätten sich die „Volkssprachen“ weitgehend durchgesetzt. Ganz im Gegenteil waren gerade die Naturwissenschaften noch mindestens bis 1800 von Latein als Wissenschaftssprache geprägt. Der Antike-zentrierte Lateinunterricht trägt somit indirekt an der verbreiteten Vorstellung von Latein als „unwichtiger“ Sprache maßgeblich bei. In diesem Zusammenhang mag ein Hinweis auf die vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe ausgerichtete Ausstellung „Latein: tot oder lebendig?“ im Kloster Dalheim (bei Paderborn, 13.05.2022 – 08.01.2023) erlaubt sein (Stiftung Kloster Dalheim, 2022): Die Auswahl der dort gezeigten Exponate, Texte und Autoren repräsentiert gleichmäßig alle Epochen der Geschichte des Lateins, d.h., die „klassische“ Antike nimmt dort nur einen vergleichsweise kleinen Raum am Beginn der Ausstellung ein. Eine solche für ein breites Publikum konzipierte Ausstellung vermittelt einen authentischeren Eindruck über die chronologische und quantitative Dimension des Lateinischen als der Schulunterricht.

4 Kategorien und Begriffe: Was ist „Mittel-“ und „Neulatein“?

Die hier und auch sonst in der Fachliteratur benutzten Termini „Mittellatein“ und „Neulatein“ umfassen jeweils eine recht große Spannweite von Texten und Zeiträumen.

Mittellatein ist in diesem Zusammenhang noch relativ einfach zu definieren, da es das Latein des Mittelalters umfasst. Sprachlich unterscheidet es sich in Manchem vom antiken Latein, v.a. durch die häufige Ersetzung von *AcI*-Konstruktionen durch *quod-/quia*-Sätze und lexikalische Entlehnungen aus den Volkssprachen für typisch mittelalterliche Institutionen (z.B. *burgus*, *landgravius* etc.).⁵ Diese Merkmale des Mittellateins führten schon in der Zeit des Humanismus zu einer negativen Bewertung durch die Renaissance-Philologen als „barbarisiertes“ Latein. Bis heute ist dieser schlechte Ruf des mittelalterlichen Lateins als minderwertige Sprachform bei klassizistisch orientierten Philolog*innen nicht ganz verschwunden. Inhaltlich ist das Mittellateinische neben den zahllosen Urkunden und Verwaltungsdokumenten durch besonders viele christlich-theologische Texte (z.B. Heiligenlegenden) geprägt, was es entsprechend für die Neuhumanisten diskreditierte.

Neulatein weist demgegenüber eine stärkere Varianz auf. Es handelt sich um das gegenüber dem Mittellatein „erneuerte“ oder „gereinigte“, d.h. an den klassisch-antiken Sprachgebrauch angelehnte Latein seit der Zeit des Renaissance-Humanismus bis heute. Zu unterscheiden ist dabei allerdings zwischen einem tatsächlich oft recht klassisch anmutenden literarischen Latein in neulateinischer Dichtung und Prosa, das sich an Autoren wie Cicero, Livius, Vergil oder Ovid orientiert, und einem für wissenschaftlich-theologische Zwecke verwendeten Gebrauchslatein, das vielfach die Merkmale des Mittellateins bruchlos weiterführt (Leonhardt, 2009, S. 221–243).

Bis etwa 1800 wurden noch (ähnlich wie im Mittelalter) viele offizielle Dokumente und wissenschaftliche Abhandlungen auf Latein verfasst, aber durch den Ersatz des Lateinischen durch die Nationalsprachen änderte sich auch allmählich bis ins 20. Jahrhundert hinein die Textproduktion: Das Lateinische als Publikations- und Gebrauchssprache zog sich weitgehend auf den Bereich der Theologie (v.a. Katholische Kirche) zurück und verschwand auf dem Feld der fiktionalen Literatur bzw. Belletristik fast ganz.

Latinitas viva: Speziell ab dem 20. Jahrhundert entstehen dann vermehrt neulateinische Texte in Anlehnung an den klassisch-antiken Sprachgebrauch, die ähnlich wie im Barock nicht zuletzt für didaktische Zwecke produziert werden, so dass man hier von „didaktischem Neulatein“ sprechen könnte. Diese *Latinitas viva* umfasst dann so gut wie alle Textsorten und Gattungen der gängigen National- bzw. Muttersprachen: So gibt es

⁵ Vgl. dazu die Korpus-Analyse von Funke und Henke-Bockschatz, S.193–205 in diesem Heft.

im eigentlichen Sinne literarische bzw. fiktionale Texte, v.a. Dichtung auf Latein mit literarischem Anspruch (Autor*innen: Anna Elissa Radke, Fidelis Rädle, Michael von Albrecht u.a.). Daneben produzieren viele Autor*innen speziell für den schulischen Spracherwerb konzipierte Lesetexte, die oft schon flankierend zum Lehrbuch oder gleich als Lehrwerk eingesetzt werden können (z.B. Hans Ørberg, Geoffrey Steadman, Luigi Miraglia, Michael Lobe, Eltje Böttcher u.a.). Für bereits vorhandene literarische Texte bzw. Comics, Jugendbücher etc. entstehen lateinische Übersetzungen (*Asterix*, *Winnie the Puh*, J.R.R. Tolkien, Sempé-Goscinnys *Le petit Nicolas*, Patrick Süskinds *Das Parfum*) von neulateinischen Übersetzern und Autoren wie etwa Karl-Heinz von Rothenburg oder Nikolaus Groß. Neben diesen im weitesten Sinne literarischen Texten gibt es auch Sachtexte und nicht-fiktionale Produktionen auf Latein wie z.B. die lateinischen Radio-Nachrichten *Nuntii Latini* (Radio Bremen), die lateinische Internet-Zeitung *Ephemeris Latina*, die lateinische Fassung des „Römer-Experiments“ (*Experimentum Romanum*) als lateinische TV-Doku (SWR) zur provinzialrömischen Archäologie oder lateinische YouTube-Videos des *divus magister Craft*. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang natürlich die vielen *Latine-loqui*-Initiativen wie der Verein *Septimana Latina* oder die *Accademia Vivarium novum* in Frascati bei Rom.

Anders als das oben angesprochene Neulatein im engeren Sinne (bis 1800) werden diese aktuellen Texte und Produktionen der *Latinitas viva* (bislang) kaum wissenschaftlich erforscht und sind somit nicht unbedingt Teil der neolatinistischen Forschung. Zudem sind sie aufgrund des Schulbezuges auch wieder sehr an der Antike orientiert und bedienen sich eines möglichst an Cicero orientierten klassischen Lateins.

Wenn es also um die Frage geht, ob auch Mittel- und Neulatein Eingang in das Curriculum des Lateinunterrichts erhalten sollten, wäre die bislang kaum oder gar nicht diskutierte Frage zu klären, ob hierzu auch die neueste Entwicklung des Neulateins, nämlich die Produkte der *Latinitas viva* zählen sollen. In der Praxis dürfte die Frage ganz unterschiedlich beantwortet werden: Die lehrbuchbegleitenden Lektüren werden sicher je nach Lernfortschritt eingesetzt, weil sie die vom Lehrbuch vorgegebene Progression nicht unterbrechen. Andere Produkte wie die *Nuntii Latini*, das *Experimentum Romanum* oder die Videos des *magister Craft* dürften vermutlich hauptsächlich als Abwechslung „zwischendurch“ in unterschiedlichen Jahrgangsstufen eingesetzt werden. Die lateinischen Übersetzungen beliebter Belletristik (z.B. Harry Potter) sind meist sprachlich anspruchsvoll und gespickt mit grammatikalischen Schwierigkeiten – offenbar um die guten Lateinkenntnisse des Übersetzers bzw. der Übersetzerin zu demonstrieren, was den Einsatz im Unterricht erschwert; es kommt die fehlende curriculare Verankerung hinzu, so dass diese Produkte der *Latinitas viva* häufig nicht als geeignet angesehen werden.

5 Curriculare Verankerung von Mittel- und Neulatein – ein Ländervergleich

Untersucht man nun ganz konkret vorliegende Curricula daraufhin, inwieweit sie nachantikes Latein berücksichtigen, stößt man auf sehr unterschiedliche Befunde. In einem Punkt hingegen gleichen sich die Curricula alle: Falls Neulatein berücksichtigt ist, meint dies stets nur das o.g. Neulatein „im engeren Sinne“ (vor 1800), d.h. ohne die aktuellen Produkte der *Latinitas viva*, die – wenn ich das recht sehe – nirgends systematisch Eingang in irgendwelche Curricula gefunden haben.

Anders als in Deutschland sind mittel- und neulateinische Texte im österreichischen Lateinunterricht durchgehend in die Lektüre integriert, wobei vielfach ein regionaler Bezug (*Austria Latina*) festzustellen ist. Aufgrund der katholischen Prägung Österreichs ist dies auch deutlich leichter möglich als z.B. im nördlichen oder östlichen Deutschland. Generell lässt sich für Österreich im Vergleich zu Deutschland eine klare Tendenz zur Entkanonisierung konstatieren: Ganz offensichtlich steht im Nachbarland nicht so sehr

die Frage nach dem „großen, klassischen“ Autor im Vordergrund, sondern die sprachliche Zugänglichkeit, motivationale Aspekte, die inhaltliche Relevanz und eben die Berücksichtigung der gesamten Latinität. Entsprechend finden sich in den österreichischen Lektüriihen zu den curricular vorgegebenen Themen-Modulen neben klassisch-antiken Texten viele mittel- und neulateinische Parallel-Texte, die das jeweilige Thema im Rahmen der gesamten Latinität komplettieren.

Ganz anders stellt sich die Lage in Deutschland dar: Hier dienen in den meisten Länder-Curricula mittel- und neulateinische Texte als fakultative Anfangslektüre am Ende der Mittelstufe. In der Oberstufe werden nachantike Texte teilweise als fakultative Ergänzung zu den im Zentrum stehenden klassisch-antiken Autoren empfohlen. Insgesamt haben die durch die Kompetenzorientierung nach der Jahrtausend-Wende bedingte Neufassung der Oberstufen-Curricula und die vielfache Etablierung eines Zentral-Abiturs zu einer eindeutigen Hinwendung zu einem klassisch-antiken Lektüre-Kanon geführt.

Trotz aller Unterschiede liegt eine Gemeinsamkeit zwischen Deutschland (sofern nicht-antikes Latein berücksichtigt ist) und Österreich in der schwerpunktmäßig berücksichtigten Textgattung, nämlich der fiktionalen oder „schönen“ Literatur im engeren Sinne, wohingegen in beiden Ländern lateinische Urkunden, Sachtexte, Wissenschafts-Prosa aus Mittelalter und Früher Neuzeit oder gar die *Latinitas viva* kaum oder gar nicht berücksichtigt sind.

Eine Durchsicht der aktuellen bundesdeutschen Lateincurricula (Stand 2021) ergibt für die Berücksichtigung nachantiker Texte und Autoren folgenden Befund:

In der Sekundarstufe I werden mittel- und neulateinische Texte als fakultative Möglichkeit der Anfangslektüre in zwölf Bundesländern erwähnt (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Hamburg); verpflichtend sind solche Texte nur in Thüringen.

In der Sekundarstufe II sieht das Bild etwas anders aus: In immerhin vier Bundesländern sind nachantike Lektüre-Elemente verpflichtend für den Lateinunterricht (Bayern, Hessen, Saarland, Thüringen); in weiteren sieben Bundesländern sind sie als fakultatives Angebot integriert (Berlin-Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein). Eine Besonderheit stellt hier das Bundesland Hessen dar, das für das letzte Oberstufen-Semester einen eigenen mittel- und neulateinischen Themenschwerpunkt definiert (Q4).

Vergleicht man diesen Befund nun mit dem Stand aus der Zeit vor den kompetenzorientierten Curricula, ergibt sich auf den ersten Blick eine gewisse Stärkung mittel- und neulateinischer Literatur: 2021 war sie in 13 von 16 Bundesländern enthalten, 2000 nur in sieben Bundesländern. Gleichwohl darf der Befund nicht über zwei wichtige Aspekte hinwegtäuschen: Zum einen ließen die alten themenzentrierten *Kursstrukturpläne für die gymnasiale Oberstufe* (ab 1979) eine weitestgehende Freiheit bei der Autoren- und Textauswahl zu; zum anderen liegt der Schwerpunkt der mittel- und neulateinischen Lektüre aktuell im Bereich der Sekundarstufe I im Sinne einer „empfohlenen“ Anfangslektüre. Damit ist klar: Es handelt sich hier – ganz anders als in Österreich – nicht wirklich um eine vollwertige Lektüre mit demselben Stellenwert wie die „klassischen“ antiken Autoren.

Interessant ist schließlich noch ein Blick auf die konkrete Auswahl der nachantiken Autoren und Texte sowie deren Häufigkeit in den aktuellen Curricula (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).⁶

⁶ Die Auflistung hat mein Kollege Pascal Bartels erstellt.

Tabelle 1: Auswahl der nachantiken Autoren und Texte sowie deren Häufigkeit in den aktuellen Curricula

Werk/Autor	Häufigkeit	Bundesländer
Erasmus von Rotterdam	9	BW, BY, BB, HH, HE, MV, NI, RP, SH
Carmina Burana	8	BW, HH, HE, MV, RP, SN, ST, TH
Einhard	8	BW, BY, HH, MV, NI, RP, SN, TH
Jacobus de Voragine	6	BW, BY, HE, NI, SN, TH
Thomas Morus	6	HH, RP, SL, SN, SH, TH
Gesta Romanorum	5	BY, MV, RP, SN, TH
Enea Silvio Piccolomini	4	BY, HE, SN, RP
Petrus Abaelardus	4	BW, HH, RP, SN
Philipp Melanchthon	4	HE, MV, SN, TH
Amerigo Vespucci	4	BW, HB, SN, TH
Bartolomé de Las Casas	3	HB, HE, SN
Juan Ginés de Sepúlveda	3	HB, HE, SN
Francesco Petrarca	3	BW, HE, TH
Vagantenlyrik	3	BY, HE, SN

Ein vielfacher und durchaus nachvollziehbarer Einwand gegen die Aufnahme nachantiker Literatur in die Lehrpläne ist die schiere und für Nicht-Expert*innen kaum überschaubare Vielfalt und Heterogenität dieser Texte und Autoren. Auf der einen Seite zeigt diese Liste eine gewisse, im Laufe der Jahrzehnte eingetretene Kanonisierung bestimmter Autoren – allen voran Erasmus von Rotterdam, die *Carmina Burana* und Einhard's *Vita Caroli Magni*; auf der anderen Seite sind dennoch einige der hier aufgeführten Autoren und Texte nicht allen Lehrkräften bekannt oder zumindest nicht bekannt genug, um sie im eigenen Lateinunterricht zu behandeln. Wer nicht gerade Mittel- und Neulateinische Philologie studiert hat, kennt möglicherweise die Namen, besitzt aber nicht in dem Maße das Expert*innenwissen, das man zu den im Fachstudium behandelten klassisch-antiken Texten erwirbt. Allerdings bieten natürlich die lieferbaren Schulausgaben in der Regel die nötigen Hintergrundinformationen für Lehrkräfte. Zudem können ohnehin nicht alle Lehrkräfte für alle im Unterricht zu behandelnden Inhalte bereits durch ihr Universitätsstudium ein echtes Expert*innenwissen erlangt haben: Gerade im Fach Geschichte müssen Lehrkräfte vielfach Inhalte behandeln, die sie im Studium nie kennengelernt haben. Ein Fachstudium sollte eher die Kompetenzen vermitteln, sich solche Inhalte selbstständig anzueignen.

6 Fachdidaktischer Diskurs: Argumente für und gegen nachantike Lektüre im Lateinunterricht

Fasst man nun die Argumente zusammen, die insgesamt in den letzten Jahrzehnten für oder gegen die Berücksichtigung mittel- und neulateinischer Literatur im Lateinunterricht vorgebracht wurden, lassen sich im Wesentlichen folgende Punkte ausmachen:

6.1 Gründe gegen nachantikes Latein im Lateinunterricht⁷

- *Klassizistischer Literaturbegriff*: Wie oben bereits dargelegt, gilt die nachantike lateinische Literatur in der romantisch-neuhumanistischen Tradition häufig immer noch als „epigonal“ und „minderwertig“; umgekehrt gilt nur die „große“ Literatur der gebildeten Hochkultur als lesenswert.
- *Latinität*: Ausgehend von der kanonischen Wertung des „klassischen“ Lateins (Cicero, Vergil) wird bis heute das vermeintlich „schlechte“ (weil von Cicero abweichende) Latein als Argument gegen eine Aufnahme in den Schulkanon vorgebracht; allerdings ist natürlich auch die Sprache vieler antiker Autoren wie Plautus, Sallust oder Tacitus ebenso „unklassisch“, weshalb sie dann eigentlich nicht gelesen werden dürften. Ein stichhaltigeres Argument kann dagegen tatsächlich der Schwierigkeitsgrad sein: In der Tat weist gerade Mittellatein aufgrund fehlender Normierung gelegentlich grammatikalische Inkongruenzen und schwer auffindbare Lexeme auf, die eine Lektüre ohne wissenschaftlichen Kommentar erschweren; zudem sind zumindest einige neulateinische Texte aus dem Bereich der *Latinitas viva* (z.B. die lat. Übersetzungen *Harrius Potter*, *Parvus Nicolaus*, *Asterix* etc.) sprachlich häufig keineswegs leichter als klassisch-antike „Originaltexte“, weil sie in gängigen Lexika unauffindbare Modernismen und eine Häufung Stilübungs-typischer Konstruktionen aufweisen, die in der Schule nicht mehr vermittelt werden (z.B. *piget*, *pudet*, *paenitet* + Akk. + Gen. u.ä.); dieses pedantische bzw. schulmeisterliche Latein verleidet selbst manchen Lehrkräften diese Lektüren.
- *Schwierige Kanon-Bildung*: Für die antike Literatur hatte sich bereits sehr früh ein Kanon „klassischer“, d.h., schon in der (spät-)antiken Schule gelesener und nachahmenswerter Autoren herauskristallisiert, an dem sich bereits das barocke und neuhumanistische Schulwesen orientieren konnte. Für die nachantiken Autoren und Texte ist eine solche Kanonbildung wegen unklarer Auswahlkriterien schwieriger; Auswahlkriterien könnten etwa die sprachliche Zugänglichkeit, altersgerechte Inhalte und Repräsentativität für die jeweilige Zeit sein.
- *Fehlendes Vorwissen*: Latein-Lehrkräfte sind speziell in Deutschland aufgrund des Studiensystems meist nur im Bereich der antiken römischen Literatur ausgebildet, was dann gegenüber der über 2000 Jahre währenden Geschichte des Lateins einen leicht überschaubaren Zeitraum impliziert. Anders kann es bei Lehrkräften der Fächer Geschichte und Religion aussehen, wo durchaus lateinische Texte aus Mittelalter und Neuzeit im Studium behandelt werden können. Gleichwohl sind Autoren wie Petrarca oder Erasmus für fast alle (angehenden) Latein-Lehrkräfte zunächst eine *terra incognita*. Als Einwand begegnet zudem, dass auch die Lernenden zu geringe Vorkenntnisse mitbrächten: Dies ist allerdings wenig stichhaltig, da die Lehrwerke teilweise recht gute Einführungen in die nachantiken Epochen bieten und die meisten Schüler*innen ebenso wenig Expert*innen für die anstehende Cicero- oder Vergil-Lektüre der Oberstufe sein dürften wie für Petrarca oder Erasmus.
- *Fehlende Textausgaben*: Für die in der o.g. Tabelle aufgelisteten Lektürethemen existieren in der Regel Textausgaben, was deren Verwendung im Unterricht überhaupt

⁷ Dazu v.a. Doepner (2018, v.a. S. 40).

erst möglich macht. Allerdings gibt es tatsächlich das Problem, dass viele andere interessante Texte entweder gar nicht in Form von Schulausgaben zugänglich sind oder ältere Schulausgaben nicht mehr nachgedruckt werden.⁸ Ein sehr großer Teil der mittel- und neulateinischen Texte ist bislang überhaupt noch nicht ediert und wissenschaftlich erschlossen. Vielfach existieren im Internet für die Schule nicht wirklich nutzbare Digitalisate, d.h. digital verfügbare Photographien der alten Drucke aus dem 16. oder 17. Jahrhundert. Immer mehr Texte sind zwar in einem Word-Format auch über die gängigen Textsammlungen (*The Latin Library*, *Perseus Digital Library*, *Bibliotheca Augustana*, *CAMENA* etc.) zugänglich, aber auch dann fehlen natürlich Übersetzungen und Kommentierungen. Im Grunde genommen lässt sich das Argument aber umkehren: An solchen Beispielen unbearbeiteter Texte sehen Lernende, wie wichtig Lateinkenntnisse für die nachantiken Epochen sind; für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Antike selbst ist dies gar nicht so relevant, weil die antiken Textkorpora recht vollständig in Übersetzungen vorliegen.

b) Gründe für nachantikes Latein im Lateinunterricht

- *Abbildung der gesamten Latinität*: Die Tatsache, dass Latein von der Antike bis in die Neuzeit lange die wichtigste Weltsprache überhaupt war, dürfte sicher das entscheidende Argument dafür sein, auch nachantike Texte stärker in den Schulkanon zu integrieren. Wer sich diesem Argument verschließt, reduziert bewusst die Bedeutung des Lateinischen als globaler Sprache, was sicher für die Akzeptanz von Lateinkenntnissen alles andere als förderlich sein dürfte. Die diachronen und regionalen Varietäten des Lateins in den antiken und nachantiken Texten sollten nicht als Problem, sondern genau andersherum als Vorteil gesehen werden: Latein ist eben wie alle natürlichen Sprachen historischen Veränderungen unterworfen. Auch im heutigen Englisch- und Spanischunterricht werden die z.T. deutlich größeren sprachlichen Varietäten (europäisches vs. amerikanisches Englisch/Spanisch) schon während der Lehrbuchphase behandelt – wieso sollte das im Lateinunterricht dann ein Problem sein?
- *Reservoir leichter Lesetexte*: Dieses Argument ist letztlich der Grund für die inzwischen fast in allen Bundesländern nachweisbare Aufnahme nachantiker Texte in die Mittelstufen-Curricula, d.h., sie werden durchaus als Fundus für leicht zugängliche Texte zur cursorischen Lektüre wahrgenommen. Besonders gilt dies allerdings eher für die mittel-, weniger für die neulateinischen Texte. Mittelalterliche Heiligenlegenden, Teile der *Carmina Burana* und *Gesta Romanorum* oder der lateinische Alexander-Roman des Leo von Neapel (*Historia de preliis*) sind ähnlich wie Einhard's *Vita Caroli Magni* ohne Frage leichter lesbar als die meisten klassisch-antiken Lektüren einschließlich Caesars *Bellum Gallicum*. Ähnliches gilt natürlich erst recht für viele Texte aus dem Bereich der *Latinitas viva*, die speziell auf die Bedürfnisse von Lernenden abgestimmt sind.
- *Regionale Bezüge*: Da in Mittelalter und Früher Neuzeit das Lateinische eine dominante Schriftsprache war, existieren naturgemäß viele lateinische Quellen und Texte mit regionalen Bezügen, seien es Urkunden in städtischen Archiven oder Klöstern, regionale Chroniken oder auch viele private Gedichte humanistisch Gebildeter aus der Frühen Neuzeit. Hinzu kommen die vielen lateinischen Inschriften aus Mittelalter und Neuzeit an und in Gebäuden (v.a. Kirchen). Speziell in Österreich sind zudem etliche längere Dichtungen mit regionalen Bezügen überliefert. Zwar sind diese Texte mit Regionalbezug häufig nur wenig erschlossen und für die Schule nicht unmittelbar zu-

⁸ Ein gutes Beispiel hierfür ist die von Jürgen Behrens erstellte Busbecq-Ausgabe *Briefe aus der Türkei* (Busbecq, 2008), die leider nicht mehr im Buchhandel erhältlich ist, obwohl sie angesichts der vielen Lernenden mit türkischer Zuwanderungsgeschichte eigentlich ein idealer Text für den Lateinunterricht ist.

gänglich, aber prinzipiell handelt es sich um einen für Deutschland oft noch zu hebenden Schatz. Schon Einhards Karls-Vita hat einen größeren regionalen Bezug zu Deutschland (und Frankreich) als die meisten antiken Texte. Bei der Behandlung solcher Texte sehen Lernende mehr als bei antiken Texten, dass Latein untrennbar mit der Geschichte ihrer Region bzw. Heimat verbunden ist.

- *Thematische Vielfalt*: Antike Texte behandeln naturgemäß antike Fragestellungen und Themen – auch wenn diese sich oft aktualisieren lassen. Neuzeitliche Texte hingegen behandeln eben auch neuzeitliche Fragestellungen und Themen. Besonders augenscheinlich ist dies bei den neulateinischen Texten aus der Zeit der Amerika-Fahrten von Europäern um 1500 und der Kolonialisierung (Kolumbus, Vespucci, Sepúlveda, las Casas).⁹ Anhand dieser Texte lassen sich die gerade heute wieder aktuellen Diskurse zu (Neo-)Kolonialismus, religiöser Freiheit vs. religiösem Fanatismus, Sklaverei und Menschenwürde, Eurozentrismus und vieles mehr behandeln. Diese Fragestellungen und Themen gewinnen durch die gerade erfolgende Implementierung des *Orientierungsrahmens: Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) in so gut wie allen Fächern der Sekundarstufe I und II an zusätzlicher Relevanz (KMK, 2016). Der Einbezug auch gerade neulateinischer Texte in den Lateinunterricht erscheint vor diesem Hintergrund unverzichtbar.
- *Regionale Bezüge und Aktualität von Themen*: Wenn die im Unterricht behandelten Texte sprachlich leichter zugänglich sind, aktuelle Themen vermitteln und regionale Bezüge aufweisen, ist dies oft motivierender als ein schwer verständlicher antiker Text mit als abgelegen oder lebensfern erscheinenden Inhalten. Nicht zuletzt die Erkenntnis, dass Latein eben nicht nur die Sprache der römischen Antike, sondern noch sehr viel mehr die des Mittelalters und der Neuzeit war und ein großer Teil der geschriebenen Texte bis ca. 1800 in lateinischer Sprache abgefasst ist, empfinden viele Lernende als wichtigen Zugewinn im Lateinunterricht.

7 Fazit und Perspektiven

Für die Frage, ob und inwieweit nachantike Literatur in lateinischer Sprache in den curricularen Kanon integriert werden sollte, ist die Frage nach den Zielen des Lateinunterrichts entscheidend: Geht es um einen klassizistisch begründeten Kanon in bildungsbürgerlicher Tradition, der dann einseitig die Hochkultur Antike berücksichtigt, oder geht es um die Bedeutung von Latein als Weltsprache von der Antike bis in die Neuzeit? Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang ist die Gewichtung von antikem und nachantikem Latein. In Österreich hat man sich hier für eine im Grunde fast gleichrangige Gewichtung mittel- und neulateinischer Texte neben den antiken Texten entschieden: Im Vordergrund stehen die Themen(-Module), die sowohl mit antiken als auch mit nicht-antiken lateinischen Texten bearbeitet werden. Für Deutschland ist eine solche Gewichtung derzeit unrealistisch, was nicht zuletzt mit der Trägheit des Gesamtsystems aufgrund der Kultushoheit der 16 Bundesländer zusammenhängt. Aber ohne Frage wäre eine immerhin stärkere Berücksichtigung der mittel- und neulateinischen Literatur neben der antiken Literatur als Kern und natürlich als Vorbild für die späteren Autor*innen aus Mittelalter und Neuzeit zu begrüßen.

Speziell für die Sekundarstufe I und die Phase der Lehrbucharbeit sollten zudem verstärkt Angebote der *Latinitas viva* genutzt werden. Sie bieten häufig sprachlich niederschwellige Lese- und Hörtexte, die neben dem Lehrbuch eine zusätzliche und oft bessere Umwälzung sprachlicher Phänomene ermöglichen. Im Internet verfügbare Nachrichten-Formate wie *Nuntii Latini* oder *Ephemeris Latina* lassen sich gut punktuell im Unterricht einsetzen und schließen ähnlich wie vergleichbares Material im neusprachlichen Unterricht an den Wissenshorizont der Lernenden an.

⁹ Dazu liegen sogar leicht zugängliche Schulausgaben vor: Klowski (2013); Klowski & Schäfer (2013).

Für die Auswahl von Texten und Materialien, d.h. für eine mögliche Kanon-Bildung, müssten möglichst aus der Lernenden- und Lehrenden-Perspektive Daten erhoben werden, nämlich zu den Fragen, welche Texte tatsächlich heutige Schüler*innen motivieren und welche Materialien aus Sicht der Lehrkräfte gut einsetzbar sind.

Eine zentrale Zukunftsperspektive stellt die Produktion von passgenauen Ausgaben und Materialien dar, die im Unterricht leicht zugänglich sind. Ideal wären hier digital verfügbare Ausgaben, wie sie etwa die Göttinger Initiative *Mittel- und Neulatein macht Schule* initiiert hat.¹⁰ Die klassischen gedruckten Ausgaben sind – wie die Erfahrung zeigt – schnell vergriffen und werden offenbar weder nachgedruckt noch online über Open Access zur Verfügung gestellt. Mithin ist von Seiten der Schulbuchverlage kein substanzieller Beitrag zu erwarten, es sei denn, die Curricula ändern sich grundlegend und nötigen die Verlage damit zu entsprechenden Print-Produkten.

Abschließend ist die Notwendigkeit zu Fortbildungen und Austausch-Möglichkeiten für Lehrkräfte zu nennen. Durch die praktische Vorstellung von im Unterricht bewährten Materialien ist oft mehr gewonnen als durch Publikationen an abgelegenen Verlagsorten. Doch auch schon im Fachstudium müsste eine stärkere Integration nachantiker Inhalte und Texte erfolgen, damit bereits Studierende zumindest einige Vorkenntnisse und überhaupt eine Vorstellung von der Relevanz des Lateinischen gerade in nachantiker Zeit erwerben.

Literatur und Internetquellen

- AU (*Der Altsprachliche Unterricht*): Hefte 2010/4 (Mittelalterliche Texte) – 1997/6 (Melanchthon) – 1988/4 (Lektüre mittelalterlicher Texte) – 1987/2 (*Mundus novus* / Thomas Morus *Utopia*) – 1980/4 (Mittelalterliche Texte).
- Böttcher, E. (2021). *Abenteuer in Rom – Faulem Zauber auf der Spur*. Klett.
- Burke, P. (2006). *Wörter machen Leute. Gesellschaft und Sprachen im Europa der frühen Neuzeit*. Aus dem Engl. übers. v. M. Wolf. Wagenbach.
- Busbecq, Ogier Ghislain de. (2008). *Briefe aus der Türkei*. Bearb. v. J. Behrens. C.C. Buchner.
- Doepner, T. (2018). Literatur. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 39–50). Cornelsen Scriptor.
- Funke, D. & Henke-Bockschatz, M. (2023). Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), S–S. <https://doi.org/10.11576/pflb-6314>
- Fuhrmann, M. (1995). *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*. Klöpfer & Meyer.
- Fuhrmann, M. (2001). *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. DuMont.
- Funke, D. & Henke-Bockschatz, M. (2023). Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 193–205. <https://doi.org/10.11576/pflb-6314>
- Giere, C. & Schulz, A. *Mittel- und neulateinische Texte für die Schule*. <https://www.uni-goettingen.de/de/schulprojekt/566461.html>
- Gruber, J. (1987). *Europäische Literatur in lateinischer Sprache. Texte und Interpretationen* (Auxilia, Bd. 16). Buchner.
- Kipf, S. (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. C.C. Buchner.

¹⁰ Das von Carolin Giere und Alexander Schulz betreute Projekt bietet eine Plattform für Unterrichtsmaterialien und ist einsehbar unter: <https://www.uni-goettingen.de/de/schulprojekt/566461.html>

- Klowski, J. (2013). *Mundus Novus. Amerigo Vespuccis Brief über die Entdeckung der „Neuen Welt“*. Klett.
- Klowski, J. & Schäfer, E. (2013). *Mundus Novus. Lateinische Texte zur Eroberung Amerikas*. Klett.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen Bildung für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Cornelsen.
- Korenjak, M. (2016). *Geschichte der neulateinischen Literatur. Vom Humanismus bis zur Gegenwart*. Beck.
- Kuhlmann, P. (2018). Latein. In J. Jacob & J. Süßmann (Hrsg.), *Das 18. Jahrhundert. Lexikon zur Antikerezeption in Aufklärung und Klassizismus* (S. 477–483). Metzler.
- Landfester, M. (1988). *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leonhardt, J. (2009). *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. Beck.
- Lobe, M. (2012). *Felix Neu. Lesen 2: Die Abenteuer des Äneas*. Buchner.
- Miraglia, L. (2010). *Lingua Latina: Fabulae Syrae. Graecorum Romanorumque fabulae ad usum discipulorum Latine narratae*. Accademia Vivarium Novum.
- Ørberg, H. (1990). *Lingua Latina per se illustrata*. Domus Latina.
- Schmitz, D. (2021). Die Behandlung mittelalterlicher Texte im Lateinunterricht: theoretische Überlegungen und praktische Beispiele. In D. Schmitz (Hrsg.), *Kleine Schriften. Antike – Spätantike – Neuzeit – Fachdidaktik. Analysen griechischer und römischer Texte, Aspekte ihrer Rezeption und Transformation, Übersetzungen lateinischer Texte und Gedanken zur didaktischen Umsetzung* (S. 799–831). Lang. <https://doi.org/10.3726/b18431>
- Steadman, G. (2017). *Fabulae Ab Urbe Conditae. Latin Text with Facing Vocabulary and Commentary* (2. Aufl.). <https://geoffreysteadman.files.wordpress.com/2021/12/aburbe.18dec21.pdf>
- Stiftung Kloster Dalheim (Hrsg.). (2022). *Latein. Tot oder lebendig!? Katalog zur Sonderausstellung der Stiftung Kloster Dalheim. LWL-Landesmuseum für Klosterkultur 13. Mai 2022 bis 8. Januar 2023*. Kunstverlag Josef Fink.

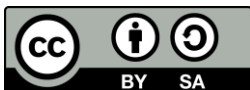
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kuhlmann, I. (2023). Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 107–119. <https://doi.org/10.11576/pflb-6284>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland

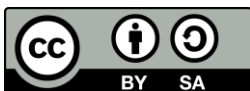
Gigi Adair^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
gigi.adair@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag bietet einen Überblick über das Verhältnis anglophoner postkolonialer Literatur zum Kanon und zu verschiedenen Kanondebatten von den 1960er-Jahren bis heute und geht auf deren Relevanz für Lehrende und Dozierende in Deutschland ein, um herauszuarbeiten, wie das Spannungsfeld zwischen postkolonialer Literatur und traditionellem Kanon und die Kanondebatten produktiv für einen zeitgemäßen Englischunterricht bzw. ein zeitgemäßes Anglistikstudium genutzt werden können.

Schlagwörter: Postkolonialismus; Kanon; Literatur; Literaturdidaktik; Anglistik



Anglophone postkoloniale Literatur und postkoloniale Studien haben ein verzwicktes Verhältnis zum Kanon – sowohl zum „alten“ oder (ehemals) etablierten Kanon der englischen Literatur als auch zum entstehenden postkolonialen Kanon. In diesem Beitrag skizziere ich in Kapitel 1 zunächst nach John Marx (2004) verschiedene Relationen zwischen anglophoner postkolonialer Literatur und dem alten Kanon und gehe im Folgenden auf die Relevanz dieser Debatten und Entwicklungen für Lehrende und Dozierende in Deutschland ein. In Kapitel 2 stelle ich kurz einige neue Kanondebatten in den postkolonialen Studien vor, um dann wieder darüber zu reflektieren, wie wir mit diesen Debatten im Anglistikstudium und Englischunterricht in Deutschland produktiv umgehen können. Als Anglistin konzentriere ich mich auf anglophone Literatur und auf Kanondebatten in anglophonen (oder teilweise anglophonen) Ländern und auf ihre Folgen für den Englischunterricht und das Anglistikstudium. Nichtsdestotrotz sind die Debatten aus der anglophonen Welt ganz oder zum Teil auch für andere europäische Sprachen, Literaturen und Kulturen aus Ländern mit einer imperialistischen Vergangenheit interessant und relevant.

1 Postkoloniale Einstellungen zum Kanon

Zwischen postkolonialen Literaturen und dem traditionellen westlichen Kanon kann man nach John Marx (2004) drei Arten der Relation identifizieren, die er „repudiation“, „unwriting“ und „going mainstream“ nennt. Diese werde ich im Folgenden kurz zusammenfassen (Kap. 1.1–1.3), bevor ich auf die mögliche Relevanz der drei Sichtweisen für das Anglistikstudium und den Englischunterricht heute eingehe (Kap. 1.4).

1.1 „Repudiation“

Häufig wird angenommen, dass die postkolonialen Studien den westlichen Kanon per se ablehnen. Dies stimmt nur teilweise. Das vielleicht bekannteste Beispiel einer schroffen Zurückweisung des Kanons fand 1968 in Kenia statt, als der kenianische Schriftsteller Ngũgĩ wa Thiong’o und zwei andere Dozenten forderten, das Anglistikinstitut an der Nairobi Universität aufzulösen und durch ein „Department of African Literature and Languages“ zu ersetzen. Darüber hinaus plädierte Ngũgĩ dafür, afrikanische Literatur vor allem in afrikanischen Sprachen zu schreiben, zu lesen, zu erzählen und zu hören. Diese Argumente führte er in *Decolonising the Mind* (1986) weiter aus. Ngũgĩs Kritik betrifft vor allem die Sprache von Literatur und Bildung; er kritisiert den europäischen Kanon nicht per se – für Europäer oder im europäischen Bildungssystem. So schreibt er von der „great humanist tradition of the best in Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoy, Gorky, Brecht, Scholokov, Dickens“ und kritisiert diese im afrikanischen Kontext aufgrund ihres Eurozentrismus: „the location of this great mirror of imagination was necessarily Europe and its history and culture and the rest of the universe was seen from that centre“ (Ngũgĩ, 1986, S. 18). Dieser Ansatz ist mit der Negritude-Bewegung in verschiedenen frankophonen Ländern Afrikas und der Karibik oder mit nationalistischen Bemühungen in englischsprachiger indischer Literatur der 1930er-Jahre vergleichbar. Wie Marx (2004, S. 85–88) darlegt, teilen diese antikolonialen Sichtweisen paradoxerweise einige der Prämissen, die in Europa im 19. Jahrhundert zur Kanonbildung beigetragen haben, zum Beispiel dass Literatur vor allem in nationalen Kontexten gedacht, bewertet und gelesen werden soll. In der Folge gilt, dass imperialistische Einflüsse und die koloniale Vergangenheit „haunt [these and] other models of repudiation“ (Marx, 2004, S. 87).

Im gleichen Zeitraum und bis in die 1980er-Jahre gab es auch in den USA und Großbritannien viel Kritik an dem Kanon in Universitäten, und Forderungen nach mehr literarischen Texten von Frauen und ethnischen Minderheiten in Kursplänen wurden laut. Besonders in den USA rückten Fragen von „representation“ in den Vordergrund. Oft wurde eine Analogie zwischen „political representation“ – der Vertretung bestimmter

Interessen und/oder sozialen Identitäten in politischen Institutionen – und „representation in the canon“ – der Präsenz bestimmter sozialen Identitäten im Kanon, entweder im Text oder in der Person der Autorin oder des Autors – konstruiert. Nach John Guillory:

“The latter sense of representation conceives the literary canon as a hypothetical image of social diversity, a kind of mirror in which social groups either see themselves, or do not see themselves, reflected. In the words of Henry Louis Gates, Jr., the ‘teaching of literature’ has always meant ‘the teaching of an aesthetic and political order, in which no women and people of color were ever able to discover the reflection or representation of their images, or hear the resonances of their cultural voices’” (Guillory, 1993, S. 7).

Guillory nennt dies „imaginary politics“ oder „politics of the image“ (Guillory, 1993, S. 7), und er kritisiert die Tendenz, Kritik am Kanon in Analogie zur politischen Repräsentation und mit einem Fokus auf soziale Identitäten zu betreiben. Seine Kritik politischer Intervention dieser Art ist auch heute wichtig und lesenswert.

In diesen und anderen Kontexten haben sich die „Postcolonial Studies“ an Universitäten in anglophonen Ländern – vor allem in Großbritannien und den USA – etabliert. Heute wird manchmal etwas vereinfacht behauptet, die Postkolonialen Studien hätten den Kanon „abgelehnt“, als würde man alle Texte, die zum Kanon gehören (oder gehören könnten), nicht mehr lesen oder lehren wollen. Leela Gandhi (2019, S. ix–xi, siehe auch S. 146–148) nennt dies lieber eine vorherrschende „Skepsis“ oder „Ungläubigkeit“ dem Kanon gegenüber, die es ermöglichte, die Machtstrukturen und -gefälle, die durch den Kanon wirken und gestützt werden, sichtbar zu machen und gleichzeitig neue Zugänge zu kanonischen und nicht-kanonischen Texten zu finden. Arnold Krupats Bezeichnung des Kanons als eine Institution, die dem Erhalt der hegemonialen sozialen Ordnung dient, ist ein besonders starker Ausdruck dieser Skepsis:

“The canon, like all cultural production, is never an innocent selection of the best that has been thought and said; rather, it is the institutionalization of those particular verbal artefacts that appear best to convey and sustain the dominant social order” (Krupat, 1983, S. 146).

Auch wenn Marx die Einstellung „repudiation“ als inzwischen „scholarly common sense“ (Marx, 2004, S. 83) beschreibt, sind die geforderten Reformen der universitären Lehrpläne nur teilweise und unregelmäßig erfolgt. Dies wurde erneut im Rahmen verschiedener Protestbewegungen der letzten Jahre deutlich, zuerst in der „Rhodes-Must-Fall“-Bewegung in Südafrika im Jahr 2015 und dann ab 2016 im Rahmen ähnlicher Proteste in Großbritannien und anderen anglophonen Ländern. Obwohl es zuerst – und in der medialen Darstellung vor allem – um die Forderung nach der Entfernung einer Statue des Imperialisten Cecil Rhodes ging, breiteten sich die Proteste bald aus, um die *Dekolonialisierung* der Universität zu fordern. Dies beinhaltet unter anderem Fragen des Zugangs zur universitären Bildung – in Südafrika wurde die Bewegung in „Fees Must Fall“ umbenannt, um den Fokus auf Studiengebühren, soziale Ungleichheit und Zugang zur Bildung zu legen – und auf Fragen der Epistemologie.¹ In Großbritannien ist inzwischen weiterhin eine breite öffentliche Debatte auch über Schullehrpläne im Gange, vor allem in den Fächern Englisch und Geschichte, während an den Universitäten die Studierenden und Lehrenden auch in anderen Fächern Fragen nach der kolonialistischen bzw. eurozentrischen Ausrichtung ihrer Lehrpläne stellen.² Dies zeigt die Aktualität des Themas

¹ „Rhodes Must Fall“ in Südafrika hat mindestens zwei Monographien hervorgebracht (Ndlovu-Gatsheni, 2018; Nyamnjoh, 2016; siehe auch Gopal, 2021, S. 874–75). Für eine kurze Berichterstattung zu „Rhodes Must Fall in Oxford“ siehe Rhoden-Paul (2015). Es gibt auch zahlreiche journalistische Meinungsartikel (z.B. Chaudhuri, 2016; Malik, 2017) und kurze Kommentare von Wissenschaftler*innen (z.B. Dar et al., 2020; Kennedy, 2017; Srinivasan, 2016). Für ein Statement zu „Why is my curriculum white?“ in Großbritannien siehe Abou El Magd (2016); für „Why is my curriculum white“ in Australien siehe All Together Now (2021). Peters (2015) bietet einige Überlegungen dazu aus Sicht der Bildungsphilosophie.

² Zum Schulcurriculum siehe z.B. Ali (2016), Heath (2016) sowie Weale & Bakare (2020). An Universitäten und in der Wissenschaft hat die Debatte inzwischen unter anderem die Fächer Geographie (Domosh, 2015) und Chemie (Notman, 2021) erreicht.

auch über die Grenzen der Postkolonialen Studien oder über Fragen zum literarischen Kanon hinaus.

1.2 „Unwriting“

Schon seit dem 19. Jahrhundert haben Schriftsteller*innen in kolonialisierten Ländern sich den britischen bzw. europäischen Kanon angeeignet und ihn umgeschrieben, insbesondere Werke wie *The Tempest*, *Robinson Crusoe*, und *Heart of Darkness*. Dies beschreibt Marx mit der Wortschöpfung „unwriting“ (Marx, 2004, S. 88–92). Für Marx war und ist dies ein ambivalentes Unterfangen. Einerseits beweisen solche Umschreibungen, dass kanonische europäische Texte nicht als unberührbare Ganze, sondern als eine Sammlung von Teilen zum Recycling verstanden werden sollen. Sie beweisen auch, dass der europäische Kanon auch gegen die europäische Kolonialherrschaft und europäische Geschichtsschreibung gerichtet werden kann. Nach Marx: „learning the Western tradition in school does not necessarily equal obeisance“ (Marx, 2004, S. 89). Postkoloniale Umschreibungen von kanonischen Werken offenbaren oft eine ungeahnte Komplexität in den europäischen Texten und *entfremden* sie dadurch: dies „estranged the canon for Western readers and uncovered complexity many had never noticed before“ (Marx, 2004, S. 89). Wenn der gleiche Text mehrmals, in verschiedenen Teilen der Welt, umgeschrieben wird, kann dies ein Verständnis dafür fördern, wie der Imperialismus verschiedene Kulturen und Weltregionen miteinander in Verbindung gebracht hat. Darüber hinaus legt dieses Phänomen nahe, dass man heute solche globalen Netzwerke und Systeme *durch* postkoloniale Literatur verstehen kann, das heißt, dass postkoloniale Literatur ein gutes Mittel ist, um die globalisierte Welt zu verstehen, die aus dem europäischen Imperialismus hervorgegangen ist.

Andererseits kann ein Vergleich zwischen kolonialisierten Kulturen auf der Basis des westlichen Kanons wichtige Unterschiede unsichtbar machen und macht Schriftsteller*innen aus verschiedenen Weltregionen zu „variations on a colonial theme [...] stuck revising the same self-reflexive fiction over and over“ (Marx, 2004, S. 91). Umschreibungen von kanonischen Werken stellen die europäischen Texte und Kulturen noch einmal ins Zentrum. Dadurch erhöht sich die Gefahr, dass europäische literarische Traditionen und Normen als universal gültig wahrgenommen werden und nur diejenigen postkolonialen oder nicht europäischen Texte, die sich an diesen Normen orientieren, als „gute“ Literatur verstanden und gelesen werden. Außerdem gilt, dass diese Art Revision „transforms postcolonial literature into a stridently elite category, one that presumes a thoroughly canonical education and that cannot help but be oriented towards Western – or ‘Westernized’ – readers“ (Marx, 2004, S. 92).

1.3 „Going mainstream“

Das dritte Verhältnis zwischen postkolonialer Literatur und dem Kanon nennt Marx „going mainstream“ (Marx, 2004, S. 92–95). Darunter versteht er die Veränderungen, die durch postkoloniale Literatur und die Kanondebatten im Literaturbetrieb und in der Literaturwissenschaft erfolgt sind. Wie der Begriff suggeriert, sind inzwischen Texte aus vormals kolonialisierten Ländern (ob postkolonial im Sinne von mit den Folgen der Kolonialherrschaft beschäftigt oder nicht) Teil des globalen literarischen Mainstreams geworden. Für Marx hat dies weitreichende Folgen:

“Whether valued for its difference from the canon or for its reconstruction of canonical texts and concepts, postcolonial writing may also be credited with fundamentally altering how literature in general is thought of and how it is taught. It has become difficult for even the most recalcitrant critics to ignore imperialism when teaching European literary history, or to maintain that the canon is simply a record of what Matthew Arnold dubbed ‘the best that is known and thought in the world.’ Instead, postcolonial critics and creative writers have en-

abled educators and their students to re-examine the interaction between literature and history as well as to redefine the meaning of cultural literacy and literary culture.” (Marx, 2004, S. 83)

In Universitäten – sowohl in Deutschland als auch in der anglophonen Welt – sind spezialisierte Kurse zu postkolonialen Literaturen vielerorts etabliert, und auch einzelne Texte sind in Pflichtkursen zu Literaturgeschichte oder in Überblicksveranstaltungen aufgenommen worden. In den Schulcurricula vieler anglophoner Ländern ist dies weniger passiert, wie die jüngsten kritischen Diskussionen in Großbritannien zeigen. In einigen Bundesländern in Deutschland ist das Mainstreaming postkolonialer Literatur in den Schullehrplänen teilweise deutlich weiter vorangeschritten, wie zum Beispiel im Themenfeld „Postkolonialismus – Lebenswirklichkeiten in einem weiteren anglophonen Kulturraum“ im Kernlehrplan Englisch in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2014, S. 31) bei derzeitiger Fokussierung im Zentralabitur 2023 auf „Voices from the African Continent: Focus on Nigeria“ (MSB NRW, 2020, S. 4–5). Dadurch wird gegenwärtig ein neuer Kanon geschaffen, sodass wir uns aktuell inmitten von neuen Kanondebatten befinden, worauf ich in Kapitel 2 eingehe.

1.4 Die Folgen und Relevanz dieser Einstellung und Debatten in Deutschland

1.4.1 „Repudiation“

Obwohl der Kontext von Ngũgĩs Intervention im Jahre 1968 und in *Decolonising the Mind* (1986) sich sehr von dem im English- und Anglistikunterricht in Deutschland im Jahr 2023 unterscheidet, sind viele seiner Kritikpunkte nicht nur eine gute Einführung in einige zentrale Themen der postkolonialen Studien, sondern auch nach wie vor wichtige Denkanstöße bei der Auswahl von Texten und Lehrensätzen. Besonders für Lehramtstudierende bietet *Decolonising the Mind* reichlich Stoff, um im Literaturunterricht über Eurozentrismus, das Verhältnis von Literatur und Macht, Sprache und Macht, Bildung und Kolonialismus oder die Rolle von Klasse oder philosophischen Einstellungen nachzudenken.³ Für Studierende afrikanischer Literatur sind auch Ngũgĩs Überlegungen zur Rolle des Schriftstellers bzw. der Schriftstellerin und die Rolle von Literatur in der afrikanischen Gesellschaft in Kapitel 3, „The Language of African Fiction“, besonders lesenswert, vielleicht im Vergleich mit einem neueren Text wie dem satirischen Ratgeber „How to Write about Africa“ von einem anderen kenianischen Schriftsteller, Binyavanga Wainaina (2019).

Die anhaltende Relevanz der Debatten um die „repudiation“ des Kanons wird in den aktuellen Debatten über Schulcurricula und universitäre Lehrpläne unter anderem in Südafrika und Großbritannien deutlich. Ngũgĩs Denken über Kanon, Universität und Gesellschaft leitet Priyamvada Gopals (2021) Überlegungen zur Möglichkeit der Dekolonialisierung der Universität in Großbritannien bzw. in (ehemals) imperialistischen Metropolen ein. In einem anderen Text bedient sie sich der Metapher des Spiegels, um für mehr Diversität in der Textauswahl zu plädieren:

“Decolonising the curriculum is, first of all, the acceptance that education, literary or otherwise, needs to enable self-understanding. This is particularly important to people not used to seeing themselves reflected in the mirror of conventional learning – whether women, gay people, disabled people, the working classes or ethnic minorities. Knowledge and culture is collectively produced and these groups, which intersect in different ways, have as much right as elite white men to understand what their own role has been in forging artistic and intellectual achievements.” (Gopal, 2017, o.S.)

³ Vgl. insbesondere Kapitel 1, „The Language of African Literature“, Sektionen V–IX (Ngũgĩ, 1986, S. 16–33) und Kapitel 4, „The Quest for Relevance“ (Ngũgĩ, 1986, S. 87–109).

Eine Gemeinsamkeit der aktuellen Überlegungen zur Dekolonialisierung universitärer Forschung und Lehre ist, dass es nicht nur um eine Diversifizierung der Lektüre geht, sondern um eine universitäre Bildung, die der globalen Geschichte und globalisierten Gegenwart gerecht wird. Manali Desai, eine Soziologin von der Cambridge University, schreibt: „the point isn't a calculation about how many black or brown authors are on the reading list, but rather how does your curriculum train students to think critically about the present“ (Dar et al., 2020, o.S.). Malachi McIntosh, auch von der Cambridge University, schreibt:

“In my eyes, the question is simple. Do we want to educate young people so that they understand the full range of experiences and perspectives that have contributed to world history? If our answer to that is yes, then we, at least in principle, support repeatedly reassessing who is read and studied and questioning what experiences and perspectives are left out. If our answer is no, then, in principle, we support limiting the exposure of the next and subsequent generations to the realities of the world they occupy.” (Quoted in Kennedy, 2017, o.S.)

Auch wenn diese Debatte die deutsche Öffentlichkeit in dieser Form noch nicht erreicht hat, sind die thematisierten Probleme und Fragen durchaus relevant für die deutsche Gesellschaft, die zunehmend durch Migrationserfahrungen und kulturelle und ethnische Diversität gekennzeichnet ist, und für das deutsche Bildungssystem, das einen hohen Grad an sozialer Ungleichheit und auch ethnischen Disparitäten vorzeigt (Knauer, 2019; Stanat & Edele, 2011, S. 183–188). Auch der Englischunterricht kann und soll ein Ort sein, wo über Globalisierung – heute und in der Vergangenheit – diskutiert wird und wo dadurch der Einfluss des europäischen Imperialismus auf globale Verhältnisse und auf die Kultur und Gesellschaft verschiedener anglophoner Länder thematisiert werden muss. An Hochschulen und in Debatten über die Universität der Zukunft können auch deutsche Anglist*innen einen Beitrag leisten, wie es Gopal mit ihrem Entwurf zur „anticolonial university“ (Gopal, 2021, S. 888–889) macht.

1.4.2 „Unwriting“

Die postkolonialen Texte, die unter den Begriff „unwriting“ fallen, haben eine enge Beziehung zu kanonischen europäischen Texten. Heute verlangt eine fundierte Auseinandersetzung mit Texten wie *The Tempest*, *Robinson Crusoe*, *Mansfield Park* oder *Jane Eyre* in vielen Fällen auch eine Betrachtung von deren postkolonialen Umschreibungen oder Analysen. Dies sollte auch Einzug in die Lehre finden: Wenn man *The Tempest* oder *Robinson Crusoe* liest, kann man auch überlegen, in irgendeiner Form deren „Postcolonial Unwriting“ in die Lehre zu integrieren. Dies geht natürlich auch umgekehrt: Über den postkolonialen Text kann man den Bezug zum älteren Text herstellen. Wichtig ist dabei, diese Texte nicht etwa als Original und Kopie zu verstehen, denn dies führt auf breiterer Ebene zur eurozentrischen Devise, „first in the West, then everywhere else“ (Chakrabarty, 2000, S. 6). Produktiver sind Ansätze wie „global comparativism“ von Aamir Mufti, dem ein Verständnis zugrunde liegt, dass „societies on either side of the imperial divide now live deeply imbricated lives that cannot be understood without reference to each other“ (Mufti, 2005, S. 478), oder „contrapuntal reading“ von Edward Said, dessen Ziel es ist, „to formulate an alternative both to a politics of blame and to the even more destructive politics of confrontation and hostility“ (Said, 1993, S. 18). Laut Said,

“Western cultural forms can be taken out of the autonomous enclosures in which they have been protected, and placed instead in the dynamic global environment created by imperialism. [...] As we look back at the cultural archive, we begin to read it not univocally but contrapuntally, with a simultaneous awareness both of the metropolitan history that is narrated and of those other histories against which (and together with which) the dominating discourse acts” (Said, 1993, S. 51).

Said liefert gleich ein Beispiel dieser Lesart, das sich hervorragend in den Unterricht integrieren lässt, weil es kurz und auf eine kurze Passage im Roman fokussiert ist: die inzwischen berühmte Analyse von Jane Austens *Mansfield Park* (Said, 1993, S. 84–95).

1.4.3 „Going mainstream“

Laut Marx, „postcolonial literature seems poised to acquire the responsibility once claimed by the Western canon of mediating and defining the essential elements of our humanity“ (Marx, 2004, S. 94). Wenn postkoloniale Texte sowohl das Menschliche an sich definieren können als auch die Kulturen der ehemaligen Metropolen und Kolonien repräsentieren, dann gibt es keinen Grund, sie nur getrennt in wenigen speziellen Kursen oder Unterrichtseinheiten zu unterrichten, sondern sie haben einen Platz überall im Lehrplan oder in einem breiten Spektrum von Seminaren verdient. Dies ist auch ein Plädoyer dafür, postkoloniale Literatur in erster Linie als Literatur oder als Literatur in englischer Sprache zu betrachten. Salman Rushdie hat einmal – in Bezug auf die frühere Bezeichnung „commonwealth literature“ – eine Sonderbehandlung oder eigene Kategorie als eine Art Ghettoisierung bezeichnet, der es entgegenzuwirken gelte:

“‘Commonwealth literature,’ it appears, is that body of writing created, I think, in the English language, by persons who are not themselves white Britons, or Irish or citizens of the United States of America. [...] Not only was it a ghetto, but also it was actually an exclusive ghetto. And the effect of creating such a ghetto was, is, to change the meaning of the far broader term ‘English Literature’ – which I’d always taken to mean simply the literature of the English language – into something far narrower, something topographical, nationalistic, and possibly even racially segregationist” (Rushdie, 1991, S. 62–63).

Wenn in Einführungskursen oder allgemeinen Seminaren nur oder vor allem britische oder US-amerikanische Texte behandelt werden, kann dies dazu führen, dass nur diese als „literarisch“ und als für literaturwissenschaftliche Fragestellungen geeignet verstanden werden, während Werke postkolonialer Literatur eher als journalistische Schnappschüsse oder als Landeskunde verstanden werden. Aber es ist natürlich genauso gut möglich, Narratologie, Gedichtanalysen oder andere literarische Methoden an postkolonialer Literatur zu unterrichten, und diese Texte bedürfen genauso einer literarischen Analyse, um sie interpretieren zu können. Auch Umschreibungen von traditionellen Gattungen (anstelle von einzelnen Werken), allen voran der postkoloniale Bildungsroman – wie zum Beispiel Tsitsi Dangarembgas *Nervous Conditions* (1988), Jamaica Kincaids *Lucy* (1990) oder Hanif Kureishis *The Buddha of Suburbia* (1990), um nur wenige von sehr vielen Beispielen zu nennen –, bieten eine hervorragende Grundlage, um die Gattung und ihre Entwicklung bis heute zu veranschaulichen.

2 Neue Kanondebatten in den „Postcolonial Studies“

Mit dem Mainstreaming von postkolonialer Literatur im Sinne von der Aufnahme von (meist) einzelnen Werken in das Anglistik-Curriculum bildet sich zunehmend ein neuer Kanon, ein postkolonialer Kanon. Dies hat zu neuen Kanondebatten geführt. Im Folgenden gehe ich kurz auf zwei dieser Debatten und ihre möglichen Folgen in Deutschland ein. Es geht dabei vor allem um die Fragen, welche Texte gelesen werden und wie sie gelesen werden.

2.1 Welche Texte werden gelesen?

Im Jahr 2011 schrieb der Literaturwissenschaftler Neil Lazarus, „there is in a strict sense only one author in the postcolonial literary canon. That author is Salman Rushdie“ (Lazarus, 2011, S. 22). Durch seine Überspitzung will Lazarus darauf aufmerksam machen, dass ein Großteil der Forschung und Lehre in postkolonialen Studien sich auf eine kleine Auswahl von Texten konzentriert, die inzwischen de facto den postkolonialen Kanon

bilden. Auch andere Wissenschaftler*innen haben dies als Problem identifiziert. Benita Parry kritisiert, dass der neue postkoloniale Kanon fast ausschließlich aus Werken besteht, die Migration, Diaspora oder Hybridität thematisieren. Laut Parry: „the rapt interest of Western academics in migration or exile entails a neglect of situations in post-independence nation-states“ (Parry, 2002, S. 72). Doseline Kiguru zeigt, wie prominente Preise wie der „Caine Prize for African Writing“ zu dieser Dynamik beitragen, indem sie auch literarische Darstellungen von Diaspora und Migration bevorzugen und diese gleichzeitig als „afrikanische Literatur“ definieren. Solche Preise haben eine wichtige Rolle in der Kanonbildung: „award organizations have assumed the role of literary gatekeepers that control what is canonized as literature from Africa“ (Kiguru, 2016, S. 162). Dies kann als eine neue Iteration des Problems des „Postcolonial Exotic“ von Graham Huggan verstanden werden (vgl. Huggan, 2001).

Es gibt auch zahlreiche andere Einflüsse: Welche Texte gelesen werden, hängt auch davon ab, welche Texte veröffentlicht werden, wo der Verlag seinen Sitz hat und seinen Markt sieht und wo die Bücher eines Verlags vertrieben und zu welchem Preis sie verkauft werden. Wendy Griswold erläutert die Folgen am Beispiel von Nigeria:

“Nigerian literature [...] is to a considerable extent better known outside Nigeria than within it. [...] Foreign readers of this Nigerian literature exhibit a preference for serious literature and for novels set in villages and in the past. Meanwhile, Nigerian authors are determined to write about contemporary social and political problems at home – to ‘bear witness’ to corruption, military arrogance, ethnic conflict, and the dislocations of urban life – but they have difficulty getting their books published and distributed within Nigeria.” (Griswold, 2006, S. 529–530)

Jabeen Akhtar bietet einen ähnlichen kritischen Kommentar zu südasiatischer Literatur und ihrer Rezeption in den USA (die in Europa ähnlich sein dürfte). Sie kritisiert die sehr engen Erwartungen an Literatur aus Indien und Pakistan, die oft gängige Stereotypen reproduzieren muss, um publiziert zu werden, besonders in Hinblick auf die Darstellungen von Frauen:

“we have become too used to these images, and they overrun our narratives. There is little room for South Asian women who are educated, living in a flat, holding down a senior position at a big telecommunications firm. [...] The South Asian woman is oppressed, and she should behave accordingly. Perhaps authors and publishers think they’re helping by ‘illuminating’ the plight of women through literature, but the continuous portrayal of South Asian women as victims and little else helps normalize the very oppression they oppose.” (Akhtar, 2014, o.S.)

Im Vergleich dazu, schreibt Akhtar, sei die Palette an Geschichten, die heute in Indien veröffentlicht werden, viel breiter, und sie liefert auch viele interessante Vorschläge für zeitgenössische Romane, die im globalen Norden bisher wenig Beachtung bekommen haben.

Die Lage ist je nach Weltregion, Land oder Sprache verschieden, aber generell lässt sich festhalten, dass nur ein Teil der literarischen Produktion eines postkolonialen Landes – selbst nur ein Teil der anglophonen literarischen Produktion – in Europa oder im globalen Norden verlegt und vertrieben wird. Die lebendigen literarischen Kulturen zum Beispiel, die Harris und Hållén „African street literature“ (Harris & Hållén, 2020, S. 1) nennen, sind für Lehrende in Europa schwer zugänglich, wobei die Zunahme von Online-Publikationen den Zugang nun zum Teil erleichtert (für Links zu einigen interessanten Seiten für afrikanische Literatur s. Hellmark, 2017).

Laut Lazarus ist das Problem nicht nur ein kleines Textkorpus, sondern auch eine sehr begrenzte und nur bedingt relevante Anzahl an kritischen Fragen:

“To read across postcolonial literary studies is to find, to an extraordinary degree, the same questions being asked, the same methods, techniques, and conventions being used, the same

concepts mobilised, the same conclusions drawn, about a remarkably small number of literary works" (Lazarus, 2011, S. 22).

Dies führt uns zur zweiten Debatte um die Frage, wie postkoloniale Literatur gelesen wird oder welche Fragen wir als Literaturwissenschaftler*innen und Lehrer*innen stellen.

2.2 Wie wird postkoloniale Literatur gelesen, welche Fragen werden gestellt?

Im Jahr 2000 hat Salah D. Hassan das Phänomen der „hypercanonization“ im neuen postkolonialen Kanon identifiziert. Nach den frühen Kanondebatten wurden eine relativ kleine Anzahl ehemals ausgeschlossener Texte in den Kanon bzw. in die universitäre Lehre aufgenommen. Laut Hassan wurden dadurch diese Texte mit einer Art Stigma versehen:

“The stigma results from the disturbing transformation of the countercanonical into the canonical, a process that domesticates an ostensibly insurgent work and authorizes its more general and excessive pedagogical use. [...] [H]ypercanonization suggests some kind of compensation for past exclusion but in fact overburdens a text with a singular representative function.” (Hassan, 2001, S. 298)

Das beste Beispiel dafür ist Chinua Achebes Roman von 1958, *Things Fall Apart*. Laut Hassan wurde der Roman in den 1980er-Jahren in den universitären Kanon aufgenommen, oft als einziger afrikanischer Text, wodurch er zu dem wesentlichen postkolonialen oder afrikanischen Roman für Studierende und Lehrende in Universitäten im anglophonen globalen Norden wurde. Der Roman sollte dadurch etwa „Afrika“ (oder zumindest Nigeria) repräsentieren und als Beweis dafür dienen, dass der Kanon an Universitäten inzwischen divers und offen sei. Der Literaturwissenschaftler Harry Garuba geht weiter darauf ein:

“the ‘unarticulated stigmatization’ of *Things Fall Apart* operates by silencing or repressing its critique of African precolonial society and culture and concentrating solely on its affirmative, celebratory presentation and its discursive contestation with the West. In short, its critique of colonialism has become so hegemonic that it has virtually shut off inquiries into its other major preoccupation with the flaws and fault lines of traditional African culture and society.” (Garuba, 2003, S. 146)

Neil Lazarus hat einmal einen „fetish of ‘the West’ in postcolonial theory“ (Lazarus, 2002, S. 43) identifiziert. Für Garuba ist genau das im Spiel, wenn z.B. „Africa“ in Achebes Roman nur in Relation zu Europa und zu eurozentrischen Diskursen gelesen wird.

2.3 Folgen der neuen Debatten

Die skizzierten Kritiken sind allesamt Beiträge zu aktuellen Debatten über die Richtung und Zukunft der Forschung in postkolonialen Studien. Trotzdem können sie wertvolle Denkanstöße für Lehrende und Dozierende in Deutschland bieten, denn auch in der Lehrplanung geht es um Fragen wie etwa, welche Texte gelesen, wie sie gelesen und welche Fragen an sie gestellt werden.

Was die Textauswahl angeht, wiederhole ich mein – und Rushdies – Plädoyer, Literatur aus postkolonialen Kontexten oder mit postkolonialen Themen in erster Linie als englische Literatur und zum Teil als britische Literatur zu betrachten. Die heutige britische Gesellschaft ist hoch divers und die heutige britische Kultur maßgeblich durch kulturelle Einflüsse unter anderem aus der Karibik, Südasiens und Afrika geformt. Es ist klar, dass man „Das Vereinigte Königreich im 21. Jahrhundert – Selbstverständnis zwischen Tradition und Wandel“ (um den aktuellen Kernlehrplan NRWs zu zitieren; MSB NRW, 2014) nicht verstehen kann, ohne „Black-British“-Perspektiven, ohne die Perspektiven

von Migrant*innen und ihren Nachfahr*innen einzubeziehen. Wie John Marx argumentiert, „the mainstreaming of postcolonial literature confirms that such writing is equipped to represent the local cultures that imperialism has wrought as well as those it strove to demolish“ (Marx, 2004, S. 95) in Werken wie Zadie Smiths *White Teeth* (2000) (oder vielleicht Kureishis *The Buddha of Suburbia* (1990), Gautam Malkanis *Londonstani* (2006) oder Bernadine Evaristos *Girl, Woman, Other* (2019)). Zu der Vielzahl an zeitgenössischen postkolonialen-britischen Lyriker*innen zählen unter anderem Vahni Capildeo, Jackie Kay, Roger Robinson und Patience Agbabi. Agbabis *Telling Tales* (2014) ist ein „unwriting“ von Geoffrey Chaucers *The Canterbury Tales* für das heutige Großbritannien.

Wenn es um Literatur aus Nigeria oder Indien oder einem anderen anglophonen Land geht, wäre es angebracht, sich zu fragen, ob man gewisse Tendenzen in der westlichen Rezeption afrikanischer oder südasiatischer Literatur – wie die Bevorzugung von Migrations- oder Exilnarrativen oder die Bevorzugung dörflicher und vermeintlich traditioneller Erzählungen gegenüber denjenigen, die in der Stadt und in der modernen Gesellschaft spielen – durch die Textauswahl reproduziert. Liest man zum Beispiel, wenn man nigerianische Literatur unterrichtet, ausschließlich Texte, die Auswanderung in die USA oder nach Europa thematisieren? Kann man dieses Themenfeld erweitern? Um einige Kurzgeschichtensammlungen als Alternative zu nennen: Cyprian Ekwensis Kurzgeschichten *Lokotown and Other Stories* (1966) erzählen vom Stadtleben in Lagos in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit. Helon Habilas *Prison Stories* (2000) handeln von politischen Gefangenen während der Militärdiktatur der 1990er-Jahre. Die Kurzgeschichten in Ben Okris *Stars of the New Curfew* (1988) thematisieren die gesellschaftlichen Folgen der Öl- und Wirtschaftskrise der 1980er-Jahre. „The Headstrong Historian“, eine der Geschichten in Chimamanda Ngozi Adichies Sammlung *The Thing Around Your Neck* (2009), ist eine feministische Revision von Chinua Achebes *Things Fall Apart* (1958). Auch bei einer erweiterten Themen- und Textauswahl ist es wichtig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass wir in Europa einen begrenzten Blick auf die literarische Produktion und die literarischen Kulturen vieler Ländern haben und die Bücher, die in Europa leicht zugänglich sind, der Marktlogik folgend eher den Geschmack europäischer Leser*innen entsprechen.

Bei der Diskussion und Analyse postkolonialer Texte und den möglichen Fragestellungen dazu lohnt sich ein ähnlicher Blick: Liest man den nigerianischen Text vor allem in Bezug auf den globalen Norden? Lädt die Fragestellung zu einer Lesart ein, die Sumana Roy neulich als „guilt lit“ (Roy, 2020, o.S.) beschrieben hat? Gibt es vielleicht auch andere mögliche Fragestellungen zum Text? Ich habe beispielsweise als Zweitgutachterin einige BA-Arbeiten zu Chimamanda Ngozi Adichies Roman *Americanah* (2013) gelesen. Dabei ist mir aufgefallen, dass die Fragestellungen immer nur um die Beziehung zwischen der nigerianischen Protagonistin und African American Figuren gingen oder um die Einstellungen zu afrikanischem Haar in den USA oder um Rassismuserfahrungen in den USA. Dies sind allesamt Themen in dem Buch, aber eben nur diejenigen, die mit dem Leben und der Gesellschaft in der USA zu tun haben. Alternative Fragestellungen beträfen zum Beispiel die Entscheidung der Protagonistin, zurück nach Nigeria zu ziehen, oder die Beziehung zwischen zurückgekehrten ehemaligen Migrant*innen – den „Americanahs“ des Titels – und anderen Nigerianer*innen.

3 Kanondebatten produktiv nutzen

In den letzten Jahren ist postkoloniale Literatur ein fester Bestandteil der Lehre in der Anglistik an deutschen Universitäten und im Englischunterricht in zumindest einigen Bundesländern geworden. Diese Entwicklung ist eine Folge der Kanondebatten der 1970er- und 1980er-Jahre und des Ausbaus der postkolonialen Studien in der deutschen

Forschungslandschaft. Gleichzeitig hat die machtkritische Infragestellung der postkolonialen Studien, die den Kanon als Machtinstrument des Kolonialismus versteht – eine Haltung, die heute noch in aktuellen Debatten zur Dekolonialisierung der Universität oder der Curricula erkennbar ist –, dazu beigetragen, neue kritische Lesarten von kanonischen Texten zu entwickeln. Keineswegs ist der (alte) Kanon irrelevant für postkoloniale Literatur, allerdings: Bis heute ist das Umschreiben oder „unwriting“ von kanonischen Texten und traditionellen Gattungen ein wichtiger Teil der postkolonialen literarischen Produktion, und diese beiden Einstellungen zum Kanon erzeugen ein Spannungsfeld. Gleichzeitig hat die Etablierung postkolonialer Literatur in der Forschung und in universitären Curricula neue Kanondebatten innerhalb der „Postcolonial Studies“ erzeugt. Kritisiert wird vor allem, dass nur eine sehr begrenzte Auswahl an postkolonialen Texten gelesen und erforscht wird, dass diese oft europäischen oder westlichen Erwartungen entsprechen und/oder dass die gängigsten Forschungsfragen der Diversität der postkolonialen Literatur nicht gerecht werden.

Für Lehrende und Dozierende englischer Literatur in Deutschland können diese Debatten äußerst produktiv sein: Sie regen zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis oder dem überlieferten Lehrstoff an und liefern Denkanstöße für die Lehrplanung und die Festsetzung der Lernziele. Viele dieser Anstöße (z.B. Morreira & Luckett, 2018, o.S.; siehe auch Morreira et al., 2021) sind nicht nur in Bezug auf postkoloniale Literatur relevant, sondern regen zum generellen Nachdenken über die eigene Lehrpraxis und ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Fragestellungen an. Darüber hinaus eignen sich die Kanondebatten selbst als Lern- und Lehrstoff, sei es die Lektüre von Ngũgĩs *Decolonising the Mind* (1986) und eine Diskussion über das Verhältnis zwischen Literatur und Gesellschaft, sei es die Entwicklung und Stärkung eines kritischen Bewusstseins für die Grenzen und Folgen eurozentrischer Sichtweisen. All dieses stellt einen Beitrag zum Verständnis von und zur Teilnahme an einer globalisierten ungerechten Welt dar.

Literatur und Internetquellen

- Abou El Magd, N. (2016, 9. Februar). *Why Is My Curriculum White? – Decolonising the Academy*. NUS Connect.
- Achebe, C. (1958). *Things Fall Apart*. Heinemann.
- Adichie, C.N. (2009). The Headstrong Historian. In C.N. Adichie (Hrsg.), *The Thing around Your Neck*. Fourth Estate.
- Adichie, C.N. (2013). *Americanah*. Alfred A. Knopf.
- Agbabi, P. (2014). *Telling Tales*. Canongate.
- Akhtar, J. (2014, 20. September). *Why Am I Brown? South Asian Fiction and Pandering to Western Audiences*. LARB – Los Angeles Review of Books. <https://lareviewofbooks.org/article/brown-south-asian-fiction-pandering-western-audiences/>
- Ali, A. (2016, 3. März). *GCSE and A-level English Curriculum Dominated by “White, Deceased, Male Writers”*, *Say Campaigners*. Independent. <https://www.independent.co.uk/student/news/gcse-and-a-level-english-curriculum-dominated-by-white-deceased-male-writers-say-campaigners-a6909441.html>
- CALL Together Now. (2021, 24. März). *Why Is My Curriculum White?* All Together Now. <https://alltogethernow.org.au/why-is-my-curriculum-white/>
- hakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Chaudhuri, A. (2016, 16. März). *The Real Meaning of Rhodes Must Fall*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall>
- Dangarembga, T. (1988). *Nervous Conditions*. The Women’s Press.
- Dar, S., Desai, M. & Nwonka, C. (2020, 17. Juni). *‘Students Want to Confront It’: Academics on How to Decolonise the University*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2020/jun/17/students-want-to-confront-it-academics-on-how-to-decolonise-the-university>

- an.com/education/2020/jun/17/students-want-to-confront-it-academics-on-how-to-decolonise-the-university
- Domosh, M. (2015, 1. Juni). *Why Is Our Geography Curriculum so White?* American Association of Geographers.
- Ekwensi, C. (1966). *Lokotown and Other Stories*. Heinemann.
- Evaristo, B. (2019). *Girl, Woman, Other*. Hamish Hamilton.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial Theory: A Critical Introduction* (2. Aufl.). Columbia University Press.
- Garuba, H. (2003). The African Imagination: Postcolonial Studies, Canons, and Stigmatization. *Research in African Literatures*, 34 (4), 145–149. <https://doi.org/10.1353/ral.2003.0100>
- Gopal, P. (2017, 27. Oktober). *Yes, We Must Decolonise: Our Teaching Has to Go Beyond Elite White Men*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/27/decolonise-elite-white-men-decolonising-cambridge-university-english-curriculum-literature>
- Gopal, P. (2021). On Decolonisation and the University. *Textual Practice*, 35 (6), 873–899. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561>
- Griswold, W. (2006). Nigeria, 1950–2000. In F. Moretti (Hrsg.), *The Novel, Volume 1: History, Geography, and Culture* (S. 521–530). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691243757-027>
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226310015.001.0001>
- Habila, H. (2000). *Prison Stories: A Collection of Short Stories*. Epik Books.
- Harris, A. & Hällén, N. (2020). African Street Literature: A Method for an Emergent Form beyond World Literature. *Research in African Literatures*, 51 (2), 1–26. <https://doi.org/10.2979/reseafritelite.51.2.01>
- Hassan, S.D.A. (2001). Canons after “Postcolonial Studies”. *Pedagogy*, 1 (2), 297–304. <https://doi.org/10.1215/15314200-1-2-297>
- Heath, D. (2016, 27. Januar). *School Curriculum Continues to Whitewash Britain’s Imperial Past*. The Conversation. <https://theconversation.com/school-curriculum-continues-to-whitewash-britains-imperial-past-53577>
- Hellmark, M. (2017, 29. November). *African Street Literature Enters the Library*. The Nordic Africa Institute – Nordiska Afrikainstitutet. <https://nai.uu.se/news-and-events/news/2017-11-29-african-street-literature-enters-the-library.html>
- Huggan, G. (2001). *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420102>
- Kennedy, M. (2017, 26. Oktober). *‘Welcome and Important’: Academics on Decolonising Education*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/26/grand-acts-of-national-self-harm-academics-on-decolonising-education>
- Kiguru, D. (2016). Prizing African Literature: Creating a Literary Taste. *Social Dynamics*, 42 (1), 161–174. <https://doi.org/10.1080/02533952.2016.1158484>
- Kincaid, J. (1990). *Lucy*. Farrar, Straus & Giroux.
- Knauer, V. (2019). Die Schule als (Re)Produzentin sozialer Ungleichheit? Antimuslimischer Rassismus im deutschen Bildungssystem. In B. Thiessen, C. Dannenbeck & M. Wolff (Hrsg.), *Sozialer Wandel und Kohäsion: Ambivalente Veränderungsdynamiken* (S. 201–221). https://doi.org/10.1007/978-3-658-25765-1_13
- Krupat, A. (1983). Native American Literature and the Canon. *Critical Inquiry*, 10 (1), 145–171. <https://doi.org/10.1086/448241>
- Kureishi, H. (1990). *The Buddha of Suburbia*. Faber & Faber.
- Lazarus, N. (2002). The Fetish of “the West” in Postcolonial Theory. In C. Bartolovich & N. Lazarus (Hrsg.), *Marxism, Modernity, and Postcolonial Studies* (S. 43–64). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511483158.003>

- Lazarus, N. (2011). *The Postcolonial Unconscious*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511902628>
- Malik, K. (2017, 19. Februar). *Are Soas Students Right to 'Decolonise' Their Minds from Western Philosophers?* The Observer. <https://www.theguardian.com/education/2017/feb/19/soas-philosophy-decolonise-our-minds-enlightenment-white-european-kenan-malik>
- Malkani, G. (2006). *Londonstani*. Fourth Estate.
- Marx, J. (2004). Postcolonial Literature and the Western Literary Canon. In N. Lazarus (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies* (S. 83–96). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521826942.005>
- Morreira, S. & Luckett, K. (2018, 17. Oktober). *Questions Academics Can Ask to Decolonise their Classrooms*. The Conversation. <https://theconversation.com/questions-academics-can-ask-to-decolonise-their-classrooms-103251>
- Morreira, S., Luckett, K., Kumalo, S.H. & Ramgotra, M. (2021). *Decolonising Curricula and Pedagogy in Higher Education: Bringing Decolonial Theory into Contact with Teaching Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003159278>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/19/KLP_GOST_Englisch.pdf
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2020, 5. August). *Zentralabitur 2023 – Englisch*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5164>
- Mufti, A. (2005). Global Comparativism. *Critical Inquiry*, 31 (2), 472–489. <https://doi.org/10.1086/430976>
- Ndlovu-Gatscheni, S.J. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429492204>
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Boydell & Brewer.
- Notman, N. (2021, 8. Oktober). *Why Is My Chemistry Curriculum White?* Education in Chemistry – Royal Society of Chemistry. <https://edu.rsc.org/analysis/why-is-my-chemistry-curriculum-white/4014379.article>
- Nyamnjoh, F.B. (2016). *#RhodesMustFall: Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*. Langa RPCIG.
- Okri, B. (1988). *Stars of the New Curfew*. Secker & Warburg.
- Parry, B. (2002). Directions and Dead Ends in Postcolonial Studies. In D.T. Goldberg & A. Quayson (Hrsg.), *Relocating Postcolonialism* (S. 66–81). Blackwell.
- Peters, M.A. (2015). Why Is My Curriculum White? *Educational Philosophy and Theory*, 47 (7), 641–646. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1037227>
- Rhoden-Paul, A. (2015, 18. Juni). *Oxford Uni Must Decolonise Its Campus and Curriculum, Say Students*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/18/oxford-uni-must-decolonise-its-campus-and-curriculum-say-students>
- Roy, S. (2020, 9. September). *Guilt Lit*. LARB – Los Angeles Review of Books. <https://lareviewofbooks.org/short-takes/guilt-lit/>
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands: Essays and Criticisms, 1981–1991*. Granta.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Knopf.
- Smith, Z. (2000). *White Teeth*. Hamish Hamilton.
- Srinivasan, A. (2016, 31. März). Under Rhodes. *London Review of Books*, 38 (7). <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v38/n07/amia-srinivasan/under-rhodes>

- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 181–192). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_16
- Wainaina, B. (2019, 2. May). *How to Write about Africa*. Granta. <https://granta.com/how-to-write-about-africa/>
- Weale, S. & Bakare, L. (2020, 30. September). *Many GCSE Pupils Never Study a Book by a Black Author*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2020/sep/30/many-gcse-pupils-never-study-a-book-by-a-bame-author>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Apuleius, *Metamorphosen* – eine Eselei in der Schule?

Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht

Thomas Doepner^{1,*}

¹ *Bezirksregierung Düsseldorf*

* *Kontakt: Bezirksregierung Düsseldorf,
Schulabteilung, Dez. 48,
Am Bonneshof 35, 40474 Düsseldorf,
thomas.doepner@brd.nrw.de*

Zusammenfassung: Die *Metamorphosen* des Apuleius sind eines der wirkmächtigsten literarischen Werke der Antike und gehören zur Weltliteratur. Im Lateinunterricht der Schule werden sie bislang nicht gelesen. Der Beitrag fordert genau dies ein, damit der Lateinunterricht auf die Anforderungen der Gegenwart – das Leben in einer zunehmend von Diversität geprägten und Werte immer wieder in Frage stellenden Gesellschaft – antworten kann. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: 1. Warum ist Apuleius wichtig? Es gibt fachliche, didaktische und pädagogische Argumente dafür, dass Apuleius literaturdidaktisch in der Schule gelesen werden soll. 2. Was kann man mit Apuleius in der Schule machen? Der Text ist ein Entwicklungsroman für Jugendliche, thematisiert mit Vielfalt, Interkulturalität, der Einnahme der Perspektive des Tieres und mit Interreligiosität aktuelle Herausforderungen. Literarisch bietet er durch die systematische Destabilisierung der Lesenden und durch den distanzierenden Witz ein einmaliges literarisches Bildungserlebnis. 3. Die Folgen für den Lateinunterricht: Die Lektüre des Apuleius stellt neue Herausforderungen und verändert den Lateinunterricht bis hin zur Lehrbuchphase. Wenn man einen Autor wie Apuleius und vergleichbare Literatur lesen will, dann müssen von Anfang an andere Schwerpunkte im Bereich Wortschatz und Themen gesetzt werden, als es aktuell der Fall ist. Die Kanonfrage des Lateinunterrichtes erstreckt sich damit bis zur ersten Lektion des Lehrbuches. Auch die Rolle der Schüler*innen ändert sich, denn der*die literarisch lesende Schüler*in braucht eine hohe Selbstständigkeit im Umgang mit den Texten.

Schlagwörter: Literaturdidaktik; Critical Literacy; Apuleius; Entwicklungsroman; Interpretation; Kanon; Schlüsselqualifikation; Aktualisierung



1 Die *Metamorphosen* des Apuleius – nur ein Unterhaltungsroman?

Apuleius ist ein Schriftsteller, der eigentlich nicht gelesen wird. In der Schullektüre fehlt er. In der Universität ist er wenig beforscht. Dabei kennen ihn alle, zumindest kennen alle seine Geschichten. Aschenputtel z.B. ist von Apuleius. Das Grundmotiv zumindest. Oder Boccaccio, Decamerone. Amor und Psyche hat jeder schon einmal in einem Museum oder auf irgendeinem Foto gesehen. Apuleius – ein verkannter Dichter. Und zwar schon zu Lebzeiten. Es gibt ein interessantes Rezeptionsdokument, einen Brief des Septimius Severus von 197 n. Chr., das das Grundproblem, das die des Lateins kundigen Menschen mit Apuleius haben, gut verdeutlicht. Septimius Severus beklagt sich hier in einem Brief an den Senat über die Unterstützung des Gegenkaisers Clodius Albinus durch Senatoren, von denen der Senator Statilius Corulenus sogar namentlich erwähnt wird. Am meisten betrübt ihn dabei aber Folgendes: „Maiores fuit dolor, quod illum [Statilius Carulenus] pro litterato laudandum plerique duxistis, cum ille neniis quibusdam anilibus occupatus inter Milesias Punicas Apulei sui et ludicra litteraria consenesceret.“¹ Man sieht: Die intellektuelle und politische Elite las und schätzte die *Metamorphosen* des Apuleius; gleichzeitig galt dies aber als „neniae anilies“ und „ludicra litteraria“.² Was also ist das für ein Autor, dessen Lektüre schlimmer wiegt als Staatsverrat?

1.1 Zur Person und zum Kontext

Apuleius Madaurensis, genannt nach der Geburtsstadt in Afrika (Numidien), lebte in der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts n. Chr. Quellen für seine Biographie sind die eigenen Schriften. Er war Rhetor, Philosoph; der räumliche Schwerpunkt seines Lebens lag in Afrika. Das Leben in der Provinz und die römisch-griechische Biculturalität dieses Raumes spiegeln sich seinen Werken. Allein das macht ihn schon interessant. Apuleius symbolisiert den Wandel des Imperiums von Rom weg zu den Provinzen.

Er selbst ist hochgebildet – die Ausbildung erfolgte in Afrika – und gilt als nennenswerter lateinsprachiger Vertreter der Zweiten Sophistik. Die überlieferten Werke zeugen von einer großen Bandbreite seiner literarischen Tätigkeit: Gedichte, philosophische Schriften, Reden, ein Roman. Überliefert sind nur Teile seines reichhaltigen Werkes; es gibt nur eine Handschrift (Monte Cassio, 11. Jh.), die auf einen spätantiken Codex zurückgeht.³ Apuleius wurde als neuplatonischer Philosoph ernst genommen, Augustinus hatte ihn intensiv gelesen. Die literarische Verbindung von autobiographischem Schreiben und religiösem Bekenntnis des *asinus aureus* gilt als Anregung für seine *Confessiones* (vgl. von Albrecht, 1994, S. 1160).

De asino aureo selbst ist sein berühmtestes Werk. Es ist der einzige vollständig erhaltene lateinische Roman aus der Antike. Ihn als „Schelmenroman“ zu charakterisieren, greift zu kurz. Es sind elf Bücher, die formal aus einer Rahmenhandlung um den Protagonisten Lucius, der in der Perspektive des Ich-Erzählers auftritt, und aus 19 Binnenerzählungen bestehen, von denen Amor und Psyche die umfangreichste, berühmteste und

¹ Historia Augusta, Clodius Albinus 12, 12: Noch schmerzlicher ist es aber, dass die meisten von euch Senatoren ihn [Statilius Carulenus] für einen literarisch gebildeten und daher zu lobenden Mann halten, obgleich er noch sich nur mit einigen bestimmten altmütterlichen Zauberliedern beschäftigt und zwischen den schlüpfrigen Erzählungen seines Apuleius und literarischen Tändeleien alt wird und dahinsiecht (Übersetzung T.D.).

² Eine vergleichbare Einschätzung auch bei Macrobius, Commentarii in somnium Scipionis 1,2,8: „[...] uel argumenta fictis casibus amatorum referta, quibus uel multum se Arbitr exerceat uel Apuleium non numquam luisse miramur“ ([...] oder Darstellungen, die mit erfundenen Liebesszenen vollgestopft sind, wie sie in großer Zahl Petron benutzt oder wie wir sie bei Apuleius bewundern, der nicht selten so etwas spielerisch eingebaut hat; Übersetzung T.D.)

³ Biblioteca Medicea Laurenziana, Florenz: Plutei 68.02, f.126r–183v (derselbe Codex, der auch Tacitus, Annalen, 11–16, überliefert); digitale Reproduktion bei <http://mss.bmlonline.it/>. Zur Textüberlieferung siehe Zimmerman (2012, S. XII–XXV).

für die Deutung des Werkes vielleicht bedeutendste Erzählung ist. Der Inhalt der Rahmenhandlung lässt sich in wenigen Sätzen zusammenfassen. Buch I bis III: Lucius, ein sehr junger Mann, bereist Thessalien, das Land der Hexen und Zaubereien. Er zeichnet sich durch Neugier, Unbefangenheit und das Ausleben sexueller Bedürfnisse aus – ein typischer junger Mann also. In Buch III wird er das Opfer eines Zauberunfalls, und er läuft von da an als Esel durch die Welt: Er hört und denkt wie ein Mensch, kann aber nicht reden und wegen seiner Hufe auch nicht mit Zeichensprache etc. kommunizieren. Buch IV bis X: Auf seiner Reise durch die Welt erlebt der Esel/Lucius viele Abenteuer, bei denen er als Last- und Arbeitstier immer ganz unten in der Gesellschaft ist und zum Opfer von brutaler Ausbeutung und Gewalt wird. Ebenso erlebt er aber auch als offenkundig harmloser Zeuge ein breites Panoptikum menschlicher Fehler und Gemeinheiten. Buch XI: Lucius wird durch die Göttin Isis vom Zauber erlöst. Als rückverwandelter Mensch tritt er in den Mysterienkult von Isis/Osiris in Rom ein und wird ein erfolgreicher Redelehrer und Oberpriester.⁴

1.2 Fachliche Relevanz

Der gesamte Roman ist lesenswert. Aber für die Schule bietet es sich an, sich auf die Rahmenhandlung zu fokussieren und die Funktion der Binnengeschichten, die vordergründig nur deftig-burleske Unterhaltung, oft auch unterhalb der Gürtellinie bieten („Der Galan im Fass“, „Die lüsterne Müllersfrau“ – die sprechenden Titel sind der Ausgabe von Helm, 1978, entnommen), in der Erzählung des Romans aber über die Unterhaltung hinaus eine wichtige Spiegelfunktion für die Entwicklung des Helden übernehmen, in ausgewählten Beispielen zu thematisieren. So erhält man einen roten Faden um einen klar umrissenen Protagonisten, der je nach didaktischer Situation umfangreicher oder kürzer gesponnen werden kann.

Es gibt mehrere Gründe, Apuleius' *De asino aureo* (der Titel stammt von Augustinus) in der Schule zu lesen.

Apuleius ist unterhaltsam, spannend, witzig. „Lector intende: laetaberis“ ist sein Motto, das er schon im Prolog entwickelt. Der Lesegenuss steht an erster Stelle. Literaturdidaktisch ist dies ein entscheidender Punkt, denn ohne Lesefreude und Lesegenuss besteht in der Regel eine geringe Motivation, sich mit einem Text zu beschäftigen, außer man muss es, weil der*die Lehrer*in es will. Bildende Bedeutung kann eine Zwangsvorlesung aber nicht entfalten. Ein Text, der zum Lesen einlädt und verlockt, kann dagegen viel leichter zum selbstständigen Lesen und zur inneren Auseinandersetzung mit dem Text führen.

Apuleius ist sprachlich ein hochgradig interessanter Autor. Die Semantik ist spannend; es gibt mehrere Hundert eigene Wortbildungen bei ihm, und die Freiheit vom Versmaß ermöglicht eine besondere poetische Verdichtung der Wortbedeutungen, die zu einer besonderen Eindringlichkeit des Ausdrucks führen, die in dieser Dichte auch bei Ovids *Metamorphosen* selten sind (vgl. von Albrecht, 1995, S. 197–208, mit meisterhafter Analyse des Kapitels III 27).

Übersetzungstheoretisch und übersetzungsdidaktisch ist Apuleius eine Herausforderung, aber eine gewinnbringende. Grammatisch-syntaktisch ist er gewöhnungsbedürftig, jedoch eingängig und nicht zu kompliziert und nach einer Einlesezeit – aber das gilt ja für jede*n Autor*in – gut durchschaubar. Im Bereich der Semantisierung ist er spannend und lädt durch seine kraftvollen, bunten Wortbildungen und Fügungen alle Lesenden zur eigenen Sprachbildung ein. Es gibt nicht die eine richtige Übersetzung; man muss sich sein eigenes zielsprachliches Sprachbild gestalten. Für die fachlich-fachdidaktische Diskussion um die richtige Funktion der Übersetzung im Lateinunterricht bietet Apuleius

⁴ Zum Text und zum Autor, zu den grundlegenden fachlichen Fragenstellungen sowie zum Forschungsstand s. Zimmerman (2012), Schlam & Finkelppearl (2000) sowie die grundlegenden wissenschaftlichen Textkommentare der Reihe Groningen Commentaries on Apuleius, 1977–2021.

ein lohnendes Spiel- und Arbeitsfeld. Der Zusammenhang von Übersetzungsleistung und interpretierendem Textverständnis ist bei ihm in fast jedem Wort greifbar.⁵

Inhaltlich ist der Roman sehr kunstvoll und komplex gestaltet. Vordergründig ist es ein Abenteuerroman, der alle Register der Unterhaltungskunst zieht, von Magie über Gewalt und puren Horror bis hin zur vielleicht abstoßenden Brutalität, von romantischer Liebe bis hin zu pornographischen Szenen, vom bukolischen Landschaftsidyll über Situationsbeschreibungen bis hin zu dramatischen Szenen einzelner Figuren. In Bezug auf die formale Kompositionskunst kann es der Eselsroman mit jedem Fantasy-Blockbuster der Filmindustrie aufnehmen.

Apuleius bietet einen deutlich anderen Einblick in die Kultur des griechisch-römischen Mittelmeerraums im 2. Jh. n. Chr. an: Nicht Rom, sondern die thessalische Provinz ist der Schauplatz; der Text ist zwar lateinisch, aber die vermutete Vorlage griechisch, und die kulturelle Welt, in der der Roman spielt, spiegelt den Zusammenfluss römischer, griechischer, orientalischer Einflüsse wider.

Der vielleicht zentrale Punkt aus heutiger Sicht ist die Perspektivbrechung des Erzählers. Er erlebt antiken Alltag aus Sicht eines Esels. Die Perspektivbrechung ist dabei eine doppelte, einmal die Entmenschlichung (als Tier) und dann die Entmachtung, denn der Esel ist der dauernd für andere Arbeitende und sich Abmühende, der immer Unfreie, sozusagen das werktätige Tier. Man könnte es zugespitzt vielleicht als eine zweifache Erniedrigung bezeichnen. Die grundsätzliche ästhetische Darstellung ist dabei eine tragik-komische: Der Esel möchte z.B. etwas aufschreiben, was er sieht, aber er kann mit seinen Hufen keinen „stilus“ halten, oder er möchte vor Empörung um Hilfe schreien, den Kaiser anrufen, aber es gelingt nur das erste Wort „O“. Diese Darstellungsweise macht die eigentlich entsetzliche Grundsituation für den Leser erträglich, geistig-emotional verdaubar. Das Lachen hilft über den Schmerz des Mitleidens hinweg, so dass man dem Autor willig bis zur mythischen Erlösung am Ende folgt.

Formal sind die *Metamorphosen* ein Entwicklungsroman: Der Protagonist Lucius wandelt sich vom lust- und genussorientierten, durchaus arroganten Jüngling zum erwachsenen Mann, der seine staatsbürgerlichen Pflichten wahrnimmt. Unterhalb dieser durchaus konventionellen Oberfläche sind die *Metamorphosen* aber ein einziger Appell an die Menschlichkeit. Denn das Leiden des Esels hat weder Ziel noch Ende, nach jedem Unglück kommt noch eines, das noch schlimmer ist, dazu, und doch ist der Esel in dieser ganzen Hölle der Brutalität, der Ungerechtigkeit, des Missbrauches, des Egoismus das einzige aufrechte, ehrbewusste, menschliche und sogar selbstlose Wesen. Die Perspektive des Esels zu übernehmen, bedeutet, sich in das Wesen hineinzudenken, das ganz unten, hilflos, stumm agiert, das aber dieselben und vielleicht sogar reinere Gefühle hat als die agierenden Menschen.

Es gibt noch eine weitere Ebene, die in den *Metamorphosen* bzw. in *De asino aureo* deutlich wird und die für Bildungsprozesse in der heutigen Welt wirksam werden kann: Apuleius zeigt eine phantastische Welt, in der jeden Moment aus dem Alltag heraus eine zweite Wirklichkeitsebene „aufploppen“ kann – und zwar im wahrsten Sinne dieses umgangssprachlichen Wortes, sei es als Magie, sei es als unerwartete Wende des Schicksals: Apuleius als Platoniker deutet darauf hin, dass vielleicht nicht alles so ist, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint. Die „fortuna“, die Unberechenbarkeit des Schicksals, ist ein Leitmotiv des Romans – in der Welt des 21. Jahrhunderts, in der sich die Paradigmen des Handelns jährlich zu verschieben scheinen, eine lohnenswerte Lektüre.

Auch fachlich-literarisch ist die Auseinandersetzung mit Apuleius' *Metamorphosen* lohnend. Im Bereich der Epik gibt es außer Vergil, Ovid, Lukan und dem fragmentari-

⁵ Zur aktuellen fachlich-fachdidaktischen Diskussion um die Übersetzung aus dem Lateinischen siehe Doepner (2019) sowie Freund & Mindt (2020). Zu den Übersetzungen des Apuleius siehe Stephan (2015). Für Apuleius in der literarischen Übersetzungsqualität ist immer noch August von Rode (1783) hervorzuheben.

schen Satyrikon nicht mehr viel, wenn man nicht auf Phädrus als Kleinstform zurückgreifen möchte. Und die Auseinandersetzung mit den *Metamorphosen* ist wissenschaftlich lohnend; es gibt einen breiten und internationalen Fachdiskurs über nahezu jeden Bestandteil des Romans (Schlam & Finkelppearl, 2000). Gerade dies ist vielleicht der schönste Hinweis auf die Bedeutungsvielfalt und die Leser*innenrelevanz dieses Textes.

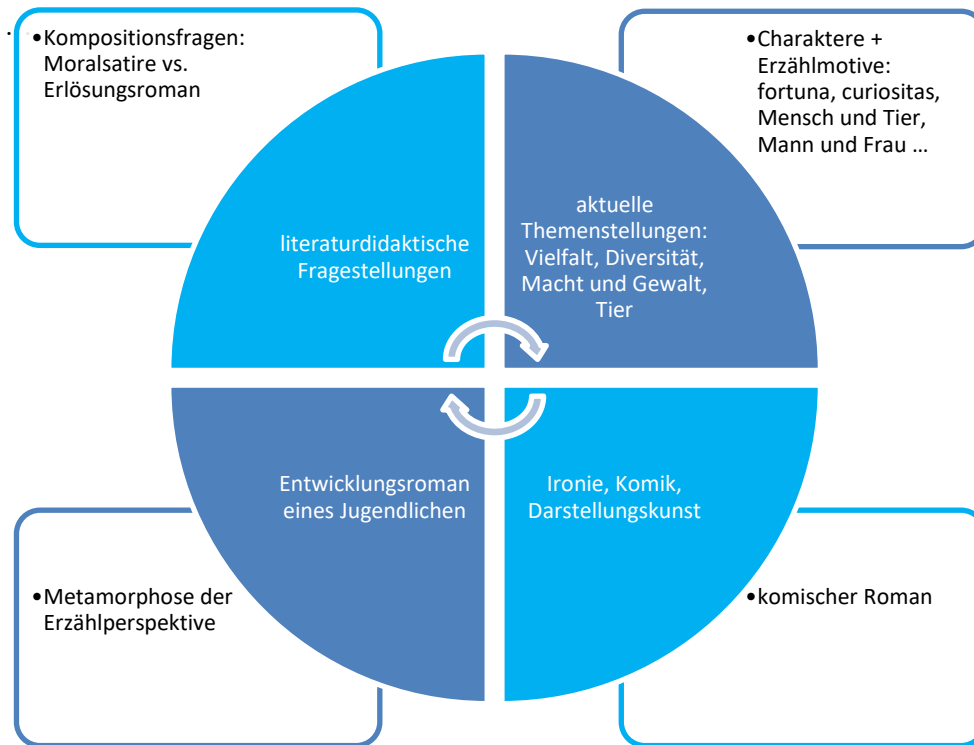


Abbildung 1: eigene Darstellung

2 Didaktische Perspektiven

2.1 Entwicklungsroman

Der Roman ist nur vordergründig unterhaltend. In der wissenschaftlichen Apuleius-Diskussion ist es inzwischen unbestritten, dass zum Verständnis des Romans das fortuna-Motiv und die Erlösung des Protagonisten im elften Buch durch die Göttin Isis wesentlich sind. Im schulischen Kontext bedeutet das natürlich nicht einen Kurs in Neuplatonismus oder im Mysterienkult von Isis/Magna Mater. Wohl aber kann man den leitenden Gedanken der Rahmenhandlung als Entwicklungsroman eines jungen Menschen begreifen, der in der antiken Romanwelt von den Kräften der Neugier (*curiositas*), dem unberechenbaren Schicksal (*fortuna*), von Begehren und Erotik (*cupiditas*) getrieben wird. Das ist nicht weniger nah und fern für heutige Jugendliche als Aeneas und das „*fatum*“ oder als die stoisch beeinflusste Gedankenwelt eines Seneca. Denn es geht ja nicht um die Inhalte – dafür wäre dann eher das Fach Pädagogik oder Philosophie zuständig –, sondern um die literarische Gestaltung und die daraus entstehende Anregungsqualität.

Das Potenzial des Textes kann am besten ein Beispiel zeigen. Die Verwandlung in einen Esel erfolgt durch Magie, die Erlösung durch Rosen. Die Wanderung des Lucius/Esels durch die Welt ist von dem Suchmotiv nach Rosenduft geprägt. Immer wieder versucht er vergeblich, an Rosen zu kommen, besonders markant dargestellt in der ersten Szene. Die Gier des Esels, der mit seinen Wulstlippen alles Maß vergessend zarte Rosen unziemlich anknabbern will, ist mit den Händen greifbar.

Erstreben in III 27 (Stallszene)	Erlösung in XI 13 (Priester)
<p>Respicio pilae mediae, quae stabuli trabes sustinebat, in ipso fere meditullio Eponae deae simulacrum residens aediculae, quod accurate <u>corollis roseis equidem recentibus</u> fuerat ornatum. Denique adgnito salutari prae-sidio pronus spei, quantum extensis prioribus pedibus adniti poteram, insurgo valide et cervice prolixa nimiumque por-rectis labiis, <i>quanto maxime nisu poteram</i>, corollas adpetebam. Quod me pessima scilicet sorte conantem servulus meus, cui semper equi cura mandata fuerat, repente conspiciens indignatus exsurgit et [...] rimatusque frondosum fustem [...] miserum me (tundit)⁶</p>	<p>At sacerdos, ut reapse cognoscere potui, nocturni commonefactus oraculi miratusque congruentiam mandati muneris, confestim restitit et ultro porrecta dextera <u>ob os ipsum meum</u> coronam exhibuit. Tunc ego <u>trepidans</u>, adsiduo pulsu micanti corde, coronam, quae rosis amoenis intexta fulgurabat, avido ore susceptam <u>cupidus promissi</u> devoravi. Nec me fefellit caeleste promissum: protinus <u>mihi delabatur</u> deformis et ferina facies⁷</p>

Am Ende empfängt der Esel, geleitet nicht von Gier, sondern von Erkenntnis einer höheren Macht, die Erlösung. Der Charakterwandel ist verblüffend: Warum ist Lucius ein anderer Mensch geworden? Welche Faktoren, welche Kräfte haben auf ihn gewirkt, dass er demütig, artig und bescheiden (sind das überhaupt die richtigen Charakterisierungen?) wird?

Man kann sich an verschiedenen Stellen des Romans auf die Suche nach einer Entwicklung des Protagonisten machen. Es gibt hierzu viele ausgefeilte Untersuchungen in der breiten Apuleius-Forschung (vgl. Schlam & Finkelppearl, 2000, S. 63ff.). Für die Schule wird man mit plakativen Beispielen aufwarten müssen. Vielleicht sind dafür Stellen geeignet, die auf den ersten Blick eine große äußerliche Parallelität in Gestaltung und Thematik haben.

IV 5 Der Mitesel simuliert	IX 13 Beschreibung der Mühltiere
<p>[<i>Lucius und ein zweiter Esel werden von Räubern als Beuteschlepper benutzt. Es ist ein harter Gang durch die Berge; die Räuber behandeln die Esel brutal. Lucius hat einen Plan: Er will sich tot stellen, um in Ruhe gelassen zu werden.</i>]</p> <p>Namque ille alius asinus divinato et antecapto meo cogitatu statim scilicet mentita lassitudine cum rebus totis offunditur, iacensque in modum mortui non fustibus non stimulis ac</p>	<p>[<i>Der Esel wurde an einen Bäcker verkauft und muss an der Drehmühle arbeiten.</i>]</p> <p>Quales illi muli senes vel cantherii debiles. Circa praesepeum capita demersi contruncabant moles palearum, cervices cariosa vulnerum putredine follicantes, nares languidas adsiduo pulsu tussedinis hiulci [...]. Talis familiae funestum mihi etiam metuens exemplum veterisque Lucii fortunam recordatus et ad ultimam salutis metam detrusus summisso</p>

⁶ III 27: Ich erblickte den Mittelpfeiler des Stalles, der das Gebälk hielt: In mittlerer Höhe war dort ein Heiligtum der Epona befestigt, ein kleines Tempelchen, das mit frischen Rosenblüten umkränzt war. Kaum dass ich dieses Heilmittel gesehen hatte, war ich voller Hoffnung, und so weit, wie ich konnte, stieß ich mit den Vorderhufen nach oben, bäumte mich auf, und mit vorgestrecktem Hals und vorstehenden Lippen versuchte ich mit aller Kraft, die Rosen zu erreichen. Nur, bei diesem Versuch sah mich, leider, mein Sklave, der sich immer um die Pferde kümmern sollte [...] und er nahm einen knotigen Knüttel und hieb gnadenlos zu (Übersetzung T.D.).

⁷ XI 13: Aber der Priester war, wie ich nun tatsächlich erkennen konnte, ebenfalls durch ein nächtliches Traumgesicht unterwiesen und, in völligem Erstaunen über die Überstimmung der uns übertragenen Aufgabe, blieb er stehen und reichte mir von selbst mit seiner rechten Hand den Kranz zu meinem Maul. Ich fing an zu zittern, das Herz bebte mir im Leib, und dann nahm ich den Kranz, in dem eingewebt die lieblichsten Rosen glänzten, begierig mit meinem Maul auf und fraß ihn. Und das göttliche Versprechen täuschte mich nicht: Sofort entfiel mir die umgestaltete und wilde äußere Form (Übersetzung T.D.).

<p>ne cauda et auribus cruribusque undique ver- sum elevatis temptavit exurgere, quoad tan- dem [...] dextrico gladio poplites eius totos amputant, ac paululum a via retractum per al- tissimum praecipit in vallem proximam etiam nunc spirantem praecipitant. Tunc ego miseri commilitonis fortunam cogitans statui iam dolis abiectis et fraudibus asinum me bonae frugi dominis exhibere.⁸</p>	<p>capite maerebam [...] Nam et ipse gratas gra- tias asino meo memini, quod me suo celatum tegmine variisque fortunis exercitatum, etsi minus prudentem, multiscium reddidit.⁹</p>
--	--

Das schreckliche Leiden des Mitesels in IV 5 lässt Lucius im Prinzip kalt. Er sieht nur die Handlungen der Räuber und gibt diese nüchtern, geradezu mit der Prägnanz eines Fleischers, wieder; nur am Schluss schleicht sich mit „miseri commilitonis“ eine Wertung ein, aber dies nur in Bezug auf die eigene Person; auf der Wertungsebene bleiben die Ausdrücke „mentita lassitudine, dolis abiectis et fraudibus“: Der Mitesel hat halt Pech gehabt mit seiner Lügengeschichte. Anders dagegen gegen Ende des Romans (IX 3): Lucius nimmt die Situation der Mittiere anders wahr; der handelnde Mensch fehlt, das Leiden der Tiere, durch ein emphatisches „quales“ eingeleitet, steht im Mittelpunkt. Äußerlich reagiert Lucius auch hier wieder mit angepasstem Verhalten (fortunam recordans); die innere Verarbeitung der Situation ist aber reichhaltiger: Das Erleben dieser Schicksalsschläge (Mitleid als ausdrücklicher Gedanke fehlt bei Lucius) macht ihn „multiscium“. Dieses Wort kommt so nur bei Apuleius vor: Ist es nun „vielwissend“ oder ist es „vollständige Einsicht“? In der Übersetzung deutet sich eine Wertung an, über die man in der Diskussion mit Schüler*innen zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen kommen kann.

2.2 Aktuelle Bezüge

Es greift zu kurz, den Roman des Apuleius auf einen Entwicklungsroman zu reduzieren. Die Vielschichtigkeit des Romans ist vielmehr die zweite große inhaltliche Seite, die ihn interessant und aktuell gestaltet. Man kann hier ganz konkret und sehr plastisch inhaltliche Bezüge zur aktuellen Zeit herstellen: So geht es um das Verhältnis von Menschen und Tieren in ihrer Rolle als Nutztier. Die aktuelle Diskussion um die angemessene Form der Tierhaltung in der Lebensmittelindustrie ist das dingliche „quid ad nos“. Eine andere Dimension wäre der Aspekt der Diversität: Apuleius stellt Menschen und Lebensformen außerhalb der dominanten Kultur vor: Es geht um Kriminelle und das Ethos im kriminellen Milieu, es geht um Magie und Hexerei als randständige weibliche Lebensform, es geht um die einfachen Handwerker und Händler. Es geht auch um transgener / queere Lebensformen: So landet der Esel auch bei den Kybelepriestern, die ihm zumindest etwas Ordentliches zu essen geben (VIII 26). Natürlich wird keine dieser Randkulturen respektvoll dargestellt, aber das würde auch zum Typus dieses Romans nicht passen.

⁸ IV 5: Aber der andere Esel erahnte meinen Plan und kam ihm zuvor. Er spielte Erschöpfung vor und fiel mit allen seinen Lasten platt zu Boden, lag dort wie ein Toter und ließ sich nicht durch Knüppelschläge bewegen aufzustehen noch dadurch, dass man ihn am Schwanz zog oder an den Ohren oder dass man die Beine hochhob (Die Räuber hielten Rat). Schließlich zogen sie die Schwerter, schnitten ihm die Beine unterhalb der Knie ab, zogen ihn ein wenig von der Straße weg und warfen ihn in eine tiefe Schlucht hinab, obgleich er noch lebte. Da bedachte ich das Schicksal des armen Gefährten und ließ alle List fahren und verzichtete auf jeden Betrug und beschloss, für meine Herren ein guter und tüchtiger Esel zu sein [...] (Übersetzung T.D.).

⁹ IX 13: Was waren das für alte Maultiere und schwächliche Klepper. Die Köpfe tief in die Krippe gesenkt zerbissen sie die Streu, tiefe eitrige Wunden am Hals, ganz aufgeplatzte Nüstern, weil sie dauern niesen müssen [...] Das unheilvolle Beispiel dieser Gruppe macht mir Angst und, das alte Glück des Lucius bedenkend und am letzten Wendepunkt des Lebens angekommen, trauerte ich mit gesenktem Kopf. Aber ich selbst dankte auch meinem Esel, weil er mich durch seine Haut versteckte und mich in verschiedenen Schicksalsschlägen übte und, wenn schon weniger klug, so doch vielwissend machte [...] (Übersetzung T.D.).

Auch die römisch-griechische Leitkultur in den vornehmen Häusern der Provinz wird durch Komik und Slapstick bloßgestellt (I 23–25), wobei festzuhalten ist, dass der Mensch Lucius dort hungrig bleiben muss.

I 22f. Aufnahme des Menschen Lucius bei Milo, einem alten Freund der Familie	VIII 26 Aufnahme des Esels Lucius bei den Kybelepriestern
<p>Intuli me eumque accumbentem exiguo admodum grabattulo et commodum cenare incipientem invenio. Assidebat pedes uxor et mensa vacua posita, cuius monstratu: "En" inquit "hospitium." [...]</p> <p>Et cum dicto iubet uxorem decedere utque in eius locum adsidam iubet meque etiam nunc verecundia cunctantem adrepta lacinia detrahens: "Adside" inquit "istic. Nam prae metu latronum nulla sessibula ac ne sufficientem suppellectilem parare nobis licet."¹⁰</p>	<p>At ille [<i>der Kybelepriester</i>] susceptum novitium famulum [<i>den Esel</i>] trahebat ad domum statimque illinc de primo limine proclamat: "Puellae, servum vobis pulchellum en ecce mercata perduxī." Sed illae puellae chorus erat cinaedorum, quae statim exultantes in gaudium fracta et rauca et effeminatâ voce clamores absonos intollunt [...]</p> <p>Haec et huius modi mutuo blaterantes praesepio me proximum deligant. Erat quidam iuvenis satis corpulentus, choraula doctissimus, conlaticia stipe de mensa paratus, qui foris quidem circumgestantibus deam cornu canens adambulabat, domi vero promiscuis operis partiarius agebat concubinus. Hic me simul domi conspexit, libenter adpositis largiter cibariis gaudens adloquitur: "Venisti tandem miserrimi laboris vicarius. Sed diu vivas et dominis placeas et meis defectis iam lateribus consulas." Haec audiens iam meas futuras novas cogitabam aerumnas.¹¹</p> <p>[<i>Diese Furcht des Esels ist freilich unbegründet ...</i>]</p>

Bemerkenswert ist daher die Gleichberechtigung aller Gesellschaftsformen und die kulturelle Offenheit des Romans. Die Kybelepriester kommen nicht schlechter weg als der immerhin der örtlichen Nobilität angehörige Milo, der es an Gastfreundschaft (en hospitium; in eius locum adsidam) völlig fehlen lässt. Beide werden karikiert – und bemerkenswert ist das Spiel mit Klischees und Vorurteilen bei den Kybelepriestern, von dem selbst der Esel sich anstecken lässt.

Wie übersetzt man das aber nun? Gängige Übersetzungen entsprechen nicht unbedingt den Merkmalen einer diversitätssensiblen Sprache, wie sie aktuell nicht nur im Kultur- und Wissenschaftsbereich, sondern auch für die Schule gefordert wird (Cornelsen & Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2023: <https://www.fair-at-school.de/>).

¹⁰ I 22f.: Ich begab mich hinein und fand ihn auf einer recht kümmerlichen Liege vor, gerade im Begriff zu essen. Zu seinen Füßen saß sein Weib und davor war ein leerer Tisch, auf den er mit den Worten „Hier, das Essen für den Gast“ verwies. [...] Mit diesen Worten befahl er dem Weib, wegzugehen und mich an ihrer Stelle hinzusetzen; und als ich vor Schüchternheit noch zögerte, zerterte er an meiner Kleidung und zog mich runter. „Setz dich hierhin“, sprach er; „wir haben so viel Angst vor Räufern, dass wir uns keinen Stuhl und nicht einmal das nötige Geschirr hier leisten können.“ (Übersetzung T.D.)

¹¹ VIII 26: Aber er zog den neu erworbenen Diener zu ihrem Haus und schrie schon auf der Türschwelle: „Mädels, ich habe euch einen hübschen Sklaven mitgebracht, den ich frisch erworben habe.“ Aber diese Mädels waren ein Haufen Kinäden, die sofort voller Freude herumsprangen und mit gebrochenen und rauhen und weibischen Stimmen misstönende Rufe von sich gaben. [...] Dies und anderes schwätzend banden sie mich gleich an der Krippe an. Einer von ihnen war besonders dick, ein besonders guter Flötenspieler; sie hatten ihn von ihrem erbettelten Geld gekauft; beim Umzug der Göttin ging er flötenspielend voran, zuhause diente er freilich allen wechselweise als Sexpartner. Als er mich nun erblickte, freute er sich und gab mir reichlich Futter in die Krippe, mit den Worten „Bist du endlich gekommen, Ersatzmann für meine erbärmliche Arbeit. Lange mögest du leben und den Herren gefallen und für meine erschöpften Lenden sorgen.“ Als ich dieses hörte, dachte ich schon an neue zukünftige Mühsal (Übersetzung T.D.).

Schüler*innen könnten zwei verschiedene Übersetzungen kritisch analysieren und selbst eine bessere Lösung suchen.

August von Rode (2009/1783)	Edwart Brandt (1958)
Kaum hatte er die Hausschwelle betreten, so schrie er schon: „Schaut, Mädchen! Schaut doch den allerliebsten Sklaven, den ich euch vom Markte mitbringe!“ Diese seine Mädchen waren nichts anderes als ein Schwarm Verschnittener, die voller Freuden herbeistürzten und mit feinen, grellen Weiberstimmchen in höchst unangenehmes Gekreisch erhoben [...]	Der Mensch übernahm den neu erworbenen Diener und zog ihn zu sich nach Hause. Dort ruft er gleich vorn von der Schwelle aus: „Schaut einmal her, Mädchen, was die Tante euch für einen wunderhübschen Diener gekauft und mitgebracht hat!“ Jene Mädchen aber waren ein Chor von Lustknaben, die sofort in Freudengeheul ausbrechen und mit der schrillen Fistelstimme von Halbweibern ein mißtönendes Geschrei erheben [...]

Ein Leitmotiv des Romans ist die Auflösung der scheinbar festen Realität dieser Welt und der fließende Übergang in den Bereich von innerem Erleben, Traum und Magie. Dies ist nicht an die Metamorphose des Lucius und den Esel gebunden, sondern durchzieht alle Teile des Romans und beginnt schon bei einer einfachen Ortsbeschreibung. In II 1 betritt Lucius als Mensch die Stadt Hypta.

Nec fuit in illa *civitate* quod aspiciens id esse crederem quod esset, sed omnia prorsus *ferali murmure* in aliam effigiem *translata*, ut et *lapides quos offenderem* de *homine duratos* et *aves* quas audirem indidem *plumatas* et *arbores* quae pomerium ambirent similiter *foliatas* et *fontanos latices* de *corporibus humanis fluxos* crederem; *iam statuas et imagines incessuras, parietes locuturos, boves et id genus pecua dicturas praesagium*, de ipso vero caelo et iubaris orbe subito *venturum oraculum*.¹²

Die Auflösung zwischen Traum und Realität ist sprachlich greifbar, die Sachfelder durchmischen sich bildhaft. Interpretatorisch bedeutsam ist dabei die Erzählperspektive: Letztendlich sind dies alles subjektive Wahrnehmungen des Protagonisten, der hier seine Orientierungslosigkeit erlebt.

Beim Beispiel der Stadt Hypta ist der*die Lesende quasi vorgewarnt und wird bewusst in das Traumgebilde miteinbezogen. In der wenig später dargestellten Episode von den drei Weinschläuchen, die später durch Cervantes im Don Quichote aufgegriffen wurden, wird der*die Lesende dagegen im Unklaren gelassen, was Realität und was Wirklichkeit ist (II 32, III 7, 9).

[*Lucius befindet sich mit Freunden auf dem Nachhauseweg von einer Party.*]

Dumque iam iunctim proximamus, ecce tres quidam vegetis et vastulis corporibus fores nostras ex summis viribus inruentes [...] Nec cunctatus medios latrones involo [...], quoad tandem ante ipsa vestigia mea vastis et crebris perforati vulneribus spiritus efflaverint.¹³

¹² II 1: In dieser Stadt gab es nichts, von dem ich, wenn ich es ansah, glauben konnte, dass es das ist, was es zu sein schien, sondern alles veränderte sich immer wieder durch einen Zauberspruch in ein anderes Bild, so dass die Steine, an die ich stieß, mir wie versteinerte Menschen erschienen, und die Vögel, die ich hörte, schienen befederte Menschen zu sein, und die Bäume, die die Stadtgrenze umgaben, schienen mit Blättern versehene Menschen zu sein, und die Springbrunnen schienen mir aus fließenden Menschenkörpern zu bestehen; schon dachte ich, dass die Statuen und Bilder einerschreiten würden, die Wände sprechen und die Rinder und alle Arten von Kleinvieh mir weissagen wollten; vom Himmel selbst aber und von der Sonnenscheibe schien ein Götterspruch zu kommen (Übersetzung T.D.).

¹³ II 32: Als wir eng verbunden uns näherten, da sahen wir auf einmal drei „Gewisse“ (quidam), sehr rege Agierende (vegetes), die eine „monsterliche Größe“ hatten, die gegen unsere Haustür anrannten [...] –

[Lucius wird verhaftet, vor Gericht gestellt. Er hält eine geschliffene Verteidigungsrede:]

Haec profatus rursus lacrimis obortis porrectisque in preces manibus per publicam misericordiam, per pignorum caritatem maestus tunc hos tunc illos deprecabar. Cumque iam humanitate commotos, misericordia fletuum adfectos omnis satis crederem, Solis et Iustitiae testatus oculos, casumque praesentem meum commendans deum providentiae paulo altius aspectu relato conspicio prorsus totum populum risu cachinnabili diffluentem, nec secus illum bonum hospitem parentemque meum Milonem risu maximo dissolutum.¹⁴

[Dann schleppt man Folterinstrumente herbei, und Lucius sieht sich schon zerteilt und zerstückt. Die drei Körper liegen anbei, von einem Tuch bedeckt. Der Gerichtsdiener zwingt ihn, das Tuch hochzuheben.]

Dii boni, quae facies rei? Quod monstrum? Quae fortunarum mearum repentina mutatio? Quamquam enim iam in peculio Proserpinae et Orci familia numeratus, subito in contrariam faciem obstupefactus haesi. Nec possum novae illius imaginis rationem idoneis verbis expedire. Nam cadavera illa iugulatorum hominum erant tres utres inflati variisque secti foraminibus [...]¹⁵

Schon zu Beginn der Episode wird der*die Lesende im Ungewissen gelassen: Die „latrones“, die angeblichen Räuber, werden zuvor mit „latrones esse mihi videtur“ (Räuber schienen mir es zu sein) eingeführt, und das „spiritus efflaverint“ (sie bliesen den Hauch aus) ist doppeldeutig: spiritus steht für Lufthauch wie für Atemhauch. Die Verunsicherung der Lesenden nimmt ihren Lauf und wird mit dem unerklärlichen Verhalten der Zuschauer*innen des Gerichtsprozesses (risu cachinnabili) immer mehr gesteigert. Der Höhepunkt zum Schluss ist Auflösung der ganzen Dramatik mit drei Wörtern: „tres utres inflati“ (drei aufgeblasene Weinschläuche). Apuleius liefert hier ein Kabinettstück der surrealen Erzählung. Ein fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Deutschunterricht und der Destabilisierung der Leserperspektive in der modernen Literatur (z.B. *Haus in der Dorotheenstraße* von Hartmut Lange, 2013, ein Abiturthema in NRW, oder *Unterleuten* von Juli Zeh, 2016) liegen nahe.

Diese Episode ist aber auch ganz materiell für Schüler*innen bedeutsam. Denn das Erleben des Lucius findet auf zwei Ebenen statt, einmal der Kampf auf Leben und Tod und dessen Legitimation in rechtlicher und moralischer Hinsicht (Ehrenkodex des jungen Mannes) und dann in der auch von der Erzählinstanz empfundenen Irritation durch die falsche Resonanz des Publikums und des Gastfreundes. Der*die Lesende wird dabei durch die Augen des Lucius geführt, hat keine Chance, das Problem aufzulösen. Das Ende selbst ist dabei kein glückliches: Lucius wird zwar nicht verurteilt, ist aber seelisch so betroffen, dass er sich als versteinerte Statue und fast schon als gestorben bezeichnet. Die körperliche Gewalt des Lucius wird durch psychische Gewalt der Gesellschaft be-

[...] Ohne Zögern flog ich mitten in die Räuber hinein [...] bis sie endlich vor meinen Füßen lagen, durchbohrt von ungeheuren und zahlreichen Wunden, und die Luft/Atem ausbliesen (Übersetzung T.D.).

¹⁴ III 7: Dies gesagt, wurde ich erneut von Tränen überströmt und reckte die Hände bittend vor und, beim Appell an das öffentliche Mitleid und an die Liebe zu ihren Kindern flehte ich bald diesen, bald jenen an. Und als ich schließlich dachte, dass sie alle zur Genüge von menschlicher Rührung bewegt wurden und von Mitleid mit meinen Tränen gerührt wurden, da rief ich das Auge der Sonne und das der Gerechtigkeit an und übergab mein gegenwärtiges Schicksal der göttlichen Vorhersehung, und als ich dann den Blick ein bisschen mehr in die Höhe gerichtet hatte, erblickte ich auf einmal das gesamte Volk: Es floss in schallendem Gelächter davon, – und nicht anders sah ich diesen guten Gastfreund, der wie ein Vater für mich war, meinen Milo, der in größtem Lachen sich auflöste (Übersetzung T.D.).

¹⁵ III 9: Ihr gütigen Götter, was sah man da? Welches „monstrum“? Welche plötzliche Veränderung meines Schicksales? Obleich ich mich nämlich schon zum Besitz der Proserpina und zur Knechtschaft des Orkus zählte, hing ich plötzlich völlig betäubt an einem ganz anderen Gesicht fest. Ich kann diesen völlig neuen Bildeindruck / Wirkung dieses Bildes auf meinen Verstand gar nicht mit passenden Worten ausdrücken. Denn die Leichen dieser ermordeten Menschen waren drei aufgeblasene Weinschläuche, durchbohrt von unterschiedlichen Löchern (Übersetzung T.D.).

antwortet. Es ist die Frage, wer hier Täter, wer Opfer ist und welche Dimension seelisches Leidenlassen annehmen kann – Fragen, die in der Schule (Mobbing, „Scherze“, „Spott“) von hoher Relevanz sein können.

2.3 Literaturdidaktische Dimensionen

Folgt man der älteren Forschung, handelt es sich bei Apuleius nur „um eine Aneinanderreihung von Abenteuern“, eine im Ganzen kunstlose Komposition mit einem „bis auf den äußersten manierten Stil“ und einer „ins Geschmacklos gesteigerten Redeweise“ (Helm, 1978, S. 16, 23). Die neuere und neueste Forschung teilt diese Einschätzung nicht und hebt die literarisch-sprachliche Qualität im Bereich der Narration und Komposition, bei der Motiventwicklung, der Themengestaltung und Themenvielfalt des Romans und bei seiner sprachlichen Gestaltung hervor (von Albrecht, 1995; Schlam & Finkelppearl, 2000). Der Einfluss einer griechischen Vorlage wird angenommen, die aber die Eigenständigkeit der literarisch-künstlerischen Produktion des Apuleius nicht mindert. Es gibt zu diesen Bereichen eine breit gefächerte wissenschaftlich geführte Debatte. Der Eselsroman des Apuleius ist eine anspruchsvolle Literatur. Allein dieser Forschungskontext macht ihn schon zu einem prinzipiell bedeutsamen Gegenstand des Unterrichtes: Wenn viele erwachsene Menschen sich um eine Sache streiten, dann muss das doch auch für Jugendliche ein spannendes Thema sein: Wo sonst sollte man Diskursfähigkeit und selbstständiges Urteilen lernen können? Alle diese Forschungskontroversen zeigen auf, wie viele interessante Themenfelder es prinzipiell gibt. Beispiele dafür sind oben gezeigt worden.

Die Unstetigkeit der Erzählperspektive und die ausgefeilte narratologische Technik des Apuleius sind dabei literaturdidaktisch vielleicht die spannendsten Kategorien. Dies beginnt schon im Prolog des Textes, wenn die Erzählinstanz sich mit „quis ille“ bereits im zweiten Satz hinter der surrealen Maske von jemandem versteckt, der sowohl aus Attika als auch aus Korinth und Sparta stammen soll, und endet in erzähltechnischen Reflexionen in Buch IX, wie denn der Ich-Erzähler über Dinge berichten könne, die er selbst nicht persönlich gesehen habe.¹⁶ Apuleius spielt durchweg mit der Erwartung der Lesenden und scheint seine Freude daran zu haben, immer für Überraschungen sorgen zu können.

Die Intertextualität ist eine weitere literaturdidaktische Kategorie, die zumindest in der Oberstufe auch in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht Berücksichtigung finden kann. *De asino aureo* ist hier voll davon, sei es, dass Apuleius selbst mit literarischen, auch für Schüler*innen verständlichen, Anspielungen arbeitet, wenn z.B. der Esel seine Reflexion über die Müllertiere (s.o.) mit einem Rückgriff auf die Erfahrungen des Odysseus einleitet: *Nec inmerito priscae poeticae divinus auctor apud Graios summae prudentiae virum monstrare cupiens multarum civitatum obitu et variorum populorum cognitu summas adeptum virtutes cecinit (IX 13).*¹⁷ Ebenso lassen sich die Rezeptionen des

¹⁶ I 1: Exordior. "Quis ille?" Paucis accipe. Hymettos Attica et Isthmos Ephyrea et Taenaros Spartiatica, glebae felices aeternum libris felicioribus conditae, mea vetus prosapia est. – IX 30: Sed forsitan lector scrupulosus reprehendens narratum meum sic argumentaberis: "Vnde autem tu, astutule asine, intra terminos pistrini contentus, quid secreto, ut adfirmas, mulieres gesserint scire potuisti?". Accipe igitur quem ad modum [...] cognovi.

I 1: Ich beginne. „Wer bist du?“ Vernimm kurz folgendes: Der Hymettos in Attica, der Isthmus von Ephyreus und das spartanische Taenarusgebirge, glückliche Ackererde, die auf ewig in noch glücklicheren Büchern dargestellt ist, ist meine Geburtsstätte. – IX 30: Aber vielleicht wirst du als kritischer Leser meine Erzählung mit folgender Überlegung tadeln: „Woher willst du überschlaue Esel, der du doch in den Grenzen deiner Erfahrung gefangen bist, erfahren haben, was die Frauen im Geheimen, wie du ja sagst, gemacht haben?“ Erfahre also, wie ich [...] es in Erfahrung brachte (Übersetzung T.D.).

¹⁷ Nicht unverdient hat bei den Griechen dieser göttliche Autor der ehrwürdigen Dichtkunst, der so begierig war, einen Mann höchster Klugheit zu zeigen, davon gesungen, dass er durch das Aufsuchen so vieler Städte und durch die Kenntnis so verschiedener Völker höchsten Tugendruhm erlangt hat (Übersetzung T.D.).

Textes, beginnend mit der Renaissance, an vielen Stellen sinnvoll verwenden. Die kulturübergreifende und Kulturen verbindende Kraft der Literatur wird im Roman des Apuleius immer wieder greifbar.

Die Erarbeitung der sprachlich-ästhetischen Gestaltung findet bei Apuleius gleichfalls vielfache Nahrung. Es beginnt mit den signifikanten Namen (beginnend mit dem Helden Lucius, dessen Erleuchtung freilich erst am Schluss eintritt, und seiner Geliebten Photis und endend mit dem Paar Amor und Psyche). Apuleius' Sprachstil ist insbesondere auf semantischer Ebene in den ca. 250 Neubildungen und in dem gezielten Einsatz bildhafter Sprache gut fassbar. Sprache ist dabei immer funktional eingesetzt, greifbar z.B. im Wechsel der Sprachregister: Nach einer durchzechten Nacht wachen zwei Gefährten auf, und mit „nox acerba diras et truces imagines obtulit, ut adhuc me credam cruore humano aspersum atque impiatum“ (das war eine bittere Nacht, sie hat mir grausige und schaurige Träume gebracht; ich meine noch jetzt, vom Blutsaft der Menschen benetzt und befleckt zu sein; Übersetzung T.D.) inszeniert sich der eine Gefährte in einem episch-dramatischen Szenario wie nach einer Schlacht im Teutoburger Wald. Doch da antwortet der andere Gefährte: „at tu non sanguine sed lotio perfusus es“ (ach was, du bist nicht von Blut, sondern bist über und über von Pisse bedeckt; Übersetzung T.D.) (I 18). Die „vocis immutatio“ und der „desultoriae scientiae stilo“, wie Apuleius selbst es im Prolog benennt, macht die Lektüre zu einem reichhaltigen Fundschatz der textorientierten Sprachreflexion.

2.4 Leser*innenorientierung

Die bisherigen Ausführungen haben versucht, die thematische und literarische Relevanz des Apuleiustextes darzustellen. Jetzt soll es darum gehen, wie die Schüler*innen an den Text herangeführt werden können. Die Herausforderung besteht im Wesentlichen darin, die richtigen Textstellen auszuwählen und sie didaktisch aufzubereiten. Eine Orientierung für die Textauswahl bietet die Einteilung nach Themen- und Fragestellungen. Der nachfolgende Einteilungsvorschlag gründet sich auf die didaktisch-pädagogische Erfahrung des Verfassers und auf die Lehrplanvorgaben.

Für die Schule sinnvolle Themenstellungen	Nicht (oder weniger) schulgeeignete Fragestellungen
<ul style="list-style-type: none"> - grundsätzliche literaturdidaktische Fragestellungen - Entwicklungsroman: Lucius beginnt als junger Hund und endet als erfolgreicher Oberpriester des Osiris - Destabilisierung der Lesenden (Beginn im Prolog) als Gestaltungsmerkmal; <i>Metamorphosen</i> als Roman einer Epoche im Umbruch, einer Wandelzeit - Aktualität der bunten Themen: Vielfalt, Diversität, Tierschutz – Vorbild der Antike bez. Toleranz und Einbindung anderer Kulturen und Lebensformen (Das Einzige, was die Antike bekanntlich nicht vertragen hat, waren die Christen mit ihrem Absolutheitsanspruch.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einfluss der griechischen Vorlagen (Pseudo-Lukian, milesische Geschichten); Bewertung der Eigenständigkeit des Werkes - Neuplatonismus - Umgang mit Zitaten und Bezügen (nur in Maßen) - mystische Querverweise und komische Bezüge zum römischen Staatsdenken - grundsätzliche ästhetische Bewertung der Komposition des Romans (Buch XI, Vielzahl der Binnenerzählungen; Widersprüche in der Handlungslogik, Funktionalität der Ekphrasis, Qualität des Leitmotives „fortuna“ etc.) - literarische Funktion der Binnenerzählung von Amor und Psyche für die Bewertung und Deutung des Romans - sprachlich-ästhetische Bewertung

<ul style="list-style-type: none"> - Satire – Parodie – Entwicklungsroman? Rolle der Ironie und des Witzes beim Erzählen - Komik im Roman und Vergleich der Komik des 2. Jhs. n. Chr. mit den heutigen Vorstellungen - textorientiertes, funktionales sprachliches Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - explizit sexualisierte oder zu grausame Darstellungen
--	---

Mögliche Texte für die Schule könnten dabei z.B. sein:

- Buch I: thessalische Hexengeschichten (Realität – Traum)
- Buch II / III: Deus-Risus-Episode (Auflösung Realität und Wirklichkeit, Verwirrung der Lesenden)
- Auswahl aus Buch III, IX und XI über die Verwandlung des Lucius, sein Leben als Esel mit der Perspektive des Tieres und die Rückverwandlung

3 Literarisches Arbeiten – Herausforderung für den Lateinunterricht

Die *Metamorphosen* des Apuleius passen im Prinzip gut in die inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzerwartungen des Lateinunterrichtes, insbesondere in der Oberstufe: Bezüge sind denkbar zu Ovid und Vergil, die beide von Apuleius rezipiert wurden und auf die er immer wieder mit literarischen Anspielungen Bezug nimmt. Petron kommt ebenfalls in Betracht sowie natürlich die Odyssee des Homer. Zahlreich sind die Anspielungen auf die Mythologie. Apuleius eröffnet, ähnlich wie Ovid, ein Fenster in die griechische Welt. Die literarische Vernetzung des Autors mit der antiken Welt ist vielfältig und dicht. Nur bei einer Reduktion des Lateinunterrichtes auf den römischen Staat erscheint Apuleius als ein ungewöhnlicher Autor.

3.1 Selbstständigkeit der Schüler*innen – Partizipation bei Textarbeit

Literarischer Unterricht bedeutet zum einen, dass die Selbstständigkeit der Lesenden ein tragendes Moment des Unterrichtes ist. Schüler*innen müssen in die Lage versetzt werden, selbst Anteile der Lektüre auszuwählen und individuell zu lesen. Denn nur wenn der Anspruch auf individuelle Lektüre erfüllt wird, kann über Lesemotivation und Lesefreude letztendlich so etwas wie bildende Bedeutsamkeit beim Leseerlebnis stattfinden. Die Hinwendung des Unterrichtes in den sprachlichen Fächern hin zu einem literarischen Textverständnis wird aktuell intensiv debattiert (Kipf, 2015; Lütge, 2019; für Latein jetzt auch *Der Altsprachliche Unterricht*, 2022/6: Einstiege; siehe dort auch Doepner, 2022).

Im Lateinunterricht stehen im Prinzip die notwendigen Instrumente zur Verfügung, um eine hohe Partizipation der Schüler*innen zu ermöglichen (Jesper et al., 2021; Keip & Doepner, 2019; Korn, 2018). Dies betrifft alle Phasen der Lektüre, beginnend bei der thematischen Gestaltung der Reihe, übergehend über die Auswahl von Textstellen und endend bei der selbstständigen Arbeit mit Texten. Es ist nicht notwendig, dass in jeder Stunde die Lehrkraft einen neuen Textabschnitt mitbringt, der dann in der Lerngruppe gemeinsam übersetzt wird – das wäre ein Zerrbild von Unterricht. Stattdessen kann man auf folgende Verfahren und Prinzipien zurückgreifen: synoptische Lektüre / bilinguale Lektüre, Paraphrase, Überleitungstexte, Texterschließungsverfahren, Übersetzungsvergleich, Arbeit mit teilübersetzten Texten, arbeitsteilige Textarbeit und vielleicht noch weitere Verfahren, die situativ entwickelt werden. Eine grundlegende Voraussetzung für einen derartigen Zugriff, der die Selbstständigkeit der Schüler*innen als kompetente

Leser*innen ernst nimmt, ist ein transparenter Überblick über das Werk und die Lesemöglichkeiten, also eine Art Fahrplan oder auch „Lernlandkarte“ zur Lektüre, der zu Anfang der Lerngruppe zur Verfügung gestellt wird. Die Schüler*innen erhalten dabei nur ausgewählte Textabschnitte in der entsprechenden didaktischen Aufbereitung (Einführungstext, Hilfen ad lineam, Erläuterungen, Arbeitsaufträge); im Übrigen genügen Arbeitsaufträge zur Texterschließung und kontextuelle Einordnungen, denn für die selbstständige Lektüre kann man – zumindest für Apuleius – auf die modernen online-Editionen verweisen, die per Pop-Up die notwendigen Hilfen für jedes Wort geben.¹⁸ Für die *Metamorphosen* des Apuleius könnte dies wie folgt aussehen – wobei hier das gilt, was für alle Fahrpläne, Landkarten und Übersichten gilt: Eine Vertiefung ins Detail ist immer möglich; der Überblick bleibt notwendigerweise im Einzelnen ungenau.

<i>Textstelle und inhaltliche Skizze dazu</i>	<i>Arbeitsauftrag</i>	<i>Material für Schüler*innen</i>
<p>Pflicht: I 1 (Prolog des Autors)</p> <p>Option II 1 (Hypta – Stadt der Zauberei) II 5 (Warnung vor den Verführungskünsten der Hexe Pamphilis, der Ehefrau des Gastfreundes Milo) II 7 (Lucius lernt Photis, die Magd, kennen) II 16–17 (Trinkgelage von Photis und Lucius, Bettzene)</p>	<p>Synoptische Lektüre, mit Lücken in der Übersetzung</p> <p>Texterschließung, Paraphrase</p> <p>Selbstständige Übersetzung als Angebot</p>	<p>Text mit Hilfen, Aufgabenstellungen, Erläuterungen</p> <p>Texterschließungsaufgaben, kontextuelle Erläuterungen, ggf. Überleitungstexte</p> <p>Anregungen zur sprachlich-inhaltlichen Arbeit (Übersetzungsaufträge, produktiv-kreative Gestaltungsangebote etc.)</p> <p>Hinweis auf die online-Textedition des Apuleius für die selbstständige Lektüre</p>
<p>Pflicht II 31–III 12: Die Gerichtsverhandlung gegen Lucius in Hypta und das Fest des Gottes Deus Risis</p> <p>Option Cervantes, Don Quichotte, 1. Teil, 4. Buch, 4. Kapitel, online z.B. bei zeno.org oder Projekt Gutenberg</p>	<p>Statarische Lektüre in Auszügen; Texterschließung, Überleitungstexte</p> <p>Arbeitsanregung zum Cervantes-Text</p>	<p>Text mit Hilfen, Aufgabenstellungen, Erläuterungen</p> <p>Hinweise auf die Online-Editionen, Kontextualisierung und Einordnungsaufgaben; Hinweise auf Internetrecherchen zur bildnerischen Gestaltung des Themas etc.</p>
etc.	etc.	etc.

¹⁸ *Lateinlexikon* von Nikolaus Deiser (2022): www.lateinlex.de; für die *Metamorphosen*: https://www.lateinlex.de/?call=Puc&permalink=Apul_met. Für Schüler*innen eine große Hilfe!

Man sieht: Die Herausforderung besteht darin, den Inhalt von Textstellen so zu umreißen, dass eine erste Vorstellung im Kopf entstehen kann, ohne aber das Ergebnis zu verraten. Vermutlich sind nicht alle Beispiele für alle Lesenden gut gelungen. Aber das Prinzip sollte sein, dass die Inhaltsskizze ein offener Spannungsbogen ist, der in den Text hineinlockt. „lector intende: laetaberis“ – das Motto des Apuleius muss auch das Prinzip der Unterrichtsreihe sein.

Ein derartiges offenes, werkstattorientiertes Literaturverfahren führt automatisch zu einem fächerverbindenden Arbeiten, das Schüler*innen nicht auf den Lateinunterricht aufgesetzt erscheint, sondern sie zum Blick in andere Fächer motiviert. Die Ergebnisse dieser Gedankenreisen fließen dann in Form von Präsentationen und Arbeiten wieder in den gemeinsamen Lernprozess zurück. Leistung und Leistungsbewertung sind dann auch hier möglich.

Es liegt auf der Hand, dass dieser selbstständige Umgang mit Literatur auch im besonderen Maße dazu geeignet ist, Querschnittskompetenzen im Umgang mit Texten, mit thematischen Zugriffen und überhaupt mit Literatur zu erwerben.

3.2 Die Komplexität des Textes

Eine Herausforderung für die Selbstständigkeit der Lernenden stellt die Komplexität des Textes dar. Natürlich gilt dies auch für andere Autor*innen: Ovids *Metamorphosen* sind äußerst vielfältig, Livius wird nie als Ganzes gelesen werden können, und wer ist schon in der Lage zu sagen, dass er einen lateinischen Autor in toto gelesen und verstanden habe? Im Prinzip kommt es also vor allem auf die richtige Didaktisierung an. Die fachliche Herausforderung besteht im Lateinunterricht ganz grundsätzlich darin, dass man aufgrund des geringen Sprachumsatzes zu einer extremen Textreduktion gezwungen ist, so dass sich immer die Frage stellt, wann der Autor infolge der Mikrolektüre schon nicht mehr in seinem Grundwesen zu erkennen ist.

Typisch für Apuleius ist die thematische Funktionalität der vielen kleinen Binnenerzählungen für das Verständnis der Rahmenhandlung: Ihre Grundmotive werden in den Novellen aufgegriffen, vertieft und z.T. so weiterentwickelt, dass der Roman ohne sie ein anderes Verständnis erhalten würde. Am bekanntesten ist die Erzählung von Amor und Psyche in der Mitte des Romans, die eines der Leitmotive des Romans, hier die Spannung zwischen sexuell-erotischem Begehren und Erfüllung in der Liebe, ausführt und in gewisser Hinsicht die Erlösungsthematik des letzten Buches vorwegnimmt.

Literaturdidaktisch wird man das nur an Beispielen thematisieren können. Passend zu der in diesem Beitrag immer wieder angesprochenen Geschichte von dem Kampf gegen die Weinschläuche (II 31–III 12) wäre z.B. die Novelle von Diophanes, dem Chaldäer, der als Wahrsager so unfähig war, dass er nicht einmal die eigene Zukunft voraussehen konnte (II 13). Diese Geschichte ist für Lucius äußerst unangenehm, denn derselbe Chaldäer hatte ihm, Lucius, vorausgesagt, dass er blühenden Ruhm erlange und der Gegenstand von unglaublichen Geschichten und von vielen Büchern sein werde. Und so trifft es auch ein; aber anders als erwartet, wird Lucius in der Weinschlauchepisode zum Helden einer Spottgeschichte als „incredunda fabula“. Und einige Kapitel weiter wird er in einen Esel verwandelt: Die Prophetie hat doch Erfolg, aber passend zur Binnenerzählung über den Versager-Wahrsager ...

3.3 Kanonfrage – Lehrbuchfrage

Bei der Aufnahme eines Werkes wie Apuleius' *Metamorphosen* stellt sich sowohl die Kanonfrage für die Oberstufe als auch die Frage nach der Gestaltung der Lehrbuchphase. In der Oberstufe gibt es in vielen Bundesländern ein deutliches Gewicht auf den historischen, römisch-staatlichen und politischen Themenstellungen, verbunden mit einer Autorauswahl aus Livius, Cicero, Vergil, Caesar, Augustinus. Würde man die Schüler*innen befragen, würden sie von sich aus vermutlich häufig auf Themen, wie sie von

Seneca und Ovid, aber auch von Catull und Martial angeboten werden – also Lebensgestaltung und Philosophie, Liebe und Beziehungen, Mythos und Welterfahrung – zurückgreifen.¹⁹ Apuleius wäre eine willkommene Verstärkung dieser an der Lebenswelt der Schüler*innen orientierten Thematik. Ein fachlicher oder bildungstheoretischer Verlust wäre damit nicht verbunden, denn die literarische Qualität dieser Autoren ist unbestritten. Auch lehrplantechnisch wäre dies kein Problem; man müsste lediglich die inhaltlichen Zielerwartungen für das Abitur anders formulieren, so wie dies ja auch in anderen Fächern immer wieder gemacht wird.

Viel brisanter stellt sich die Kanonfrage aber für die Lehrbuchphase. Hier findet die heimliche Normierung des Lateinunterrichtes statt, nicht in der Oberstufe. Zwei Beobachtungen aus meinem eigenen Berufsalltag an Gesamtschule und Gymnasium verdeutlichen dies: Immer wieder erstellen Schüler*innen im Verlaufe der Lehrbuchphase Sachfelder aus Vokabeln, um ihr Wissen zu festigen und um ein semantisches Bild von Teilen der antiken Welt zu entwickeln. Beliebte Sachfelder sind hier Piraten, Staat, Zirkus, Krieg; da kommen leicht zehn bis 15 Lexeme zusammen. Das Thema Liebe führt zu maximal fünf Wörtern, das Sachfeld „menschliche Beziehungen“ bleibt leer. Eine weitere Beobachtung: Wie sinnvoll ist es, römische Früh- und Heldengeschichte nach Livius im Lehrbuch abzubilden, mit den ganzen Details wie freiwilligem Verbrennen der eigenen Hand, Erobern und Plündern von Rom, Töten einer Unzahl von Feinden bei Verteidigung einer Brücke, heimtückischem Angriff auf das Vaterland etc., aber die bunte Alltagswelt der Provinz, das Leben der Müller*innen, der Bauern und Bäuerinnen, das Leben am Rande der Gesellschaft, das Leben in den Kleinstädten der Provinz außen vor zu lassen?

Dass Apuleius als Autor sperriger erscheint als Caesar, hat seinen Grund darin, dass die Schüler*innen über zwei, drei Jahre auf Caesar hin trainiert werden. Man könnte jedoch auch Apuleius nehmen. Oder Ovids *Metamorphosen*. Oder andere Autoren. In den Lehrbüchern dominieren noch Rom und die nationalrömische Staatsgeschichte, nicht die griechisch-römische Mischkultur des Mittelmeerraumes, obgleich das doch das angemessene Vorbild für das 21. Jahrhundert wäre.

3.4 Professionsverständnis von Lehrkräften

Die Überlegungen zu Apuleius als Unterrichtsgegenstand führen auch zur Ausbildung von Lehrkräften zurück. Denn dort werden vermutlich auch zukünftig die Autor*innen der sog. Goldenen Latinität weiterhin eine gewichtige Rolle spielen; zu sehr sprechen dafür fachliche und sprachliche Relevanzüberlegungen: Selbst Apuleius zitiert immer wieder Ovid, Catull und Cicero; zu sehr wurde hier in Sprache, Thema und Form die Grundlage für die lateinische Literatur gelegt. Aber es ist ja nicht Aufgabe der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung, konkret gegenständlich auf die Inhalte des Schulunterrichtes vorzubereiten (KMK, 2019). Das würde doch dem Grundkonzept wissenschaftlicher Bildung widersprechen – und wer weiß schon, was in zehn, 15 Jahren in der Schule unterrichtet werden muss? Profession zeigt sich nicht im Gegenstand, sondern in der erworbenen Kompetenz. Wichtig wäre es aber schon, die literarische Dimension der lateinischen Autoren sowie literaturtheoretische und – im Bereich der Fachdidaktik – literaturdidaktische Ausbildungseinheiten in das Studium zu übernehmen, um später eine bessere Anschlussfähigkeit der Lehrkräfte an einen flexiblen Umgang mit Literatur zu begründen. Denn die Herausforderung für die Lehrer*innen besteht darin, sich von den Leseerfahrungen der Universität zu lösen und sich auf die Anforderungen der Schule einzulassen. In den modernen Sprachen ist man hier weiter; man liest noch Goethe und Shakespeare, aber auch Hartmut Lange und moderne englische Jugendliteratur.

¹⁹ Dies ist die Erfahrung vieler Lehrer*innen sowie das Ergebnis einer Umfrage unter 189 Schüler*innen und 69 Lehrer*innen; s. Doepner & Keip (2021, S. 9–11).

4 Ausblick: Metamorphose des Lateinunterrichtes

Welche Texte sollte man lesen? Der Schlüssel für die Antwort liegt in der Abwägung der beiden Faktoren *literarische Qualität* und *Bedeutsamkeit für Schüler*innen*. Die sprachliche Zugänglichkeit ist ein nachrangiges Kriterium und wird sehr durch die Vorarbeit der Lehrbuchphase und die didaktische Aufbereitung der Texte beeinflusst. Die literarische Qualität eines Textes dagegen ist nicht von der Lehrkraft beeinflussbar; sie ergibt sich aus dem Text selbst sowie aus seinen intertextuellen und rezeptionsgeschichtlichen Bezügen.

Wie sollte man die Texte lesen? Gefordert ist ein möglichst großer Einbezug der selbstständigen Leseneigung der Schüler*innen; denn zum einen ist man auf dieses selbstständige Lesen angewiesen, da ja im Unterricht nur exemplarische Teile behandelt werden können, und zum anderen ist Literatur nur über freiwilliges Lesen bildungswirksam. Die Motivation der Schüler*innen wird zum Schlüssel eines Lektüererfolges.

Wie muss man mit den sprachlichen Herausforderungen umgehen? Neben die Übersetzung müssen weitere Verfahren treten, die ein inhaltliches wie sprachliches Verständnis auch großer Textmengen ermöglichen. Es wird nicht darauf ankommen, Texte richtig zu übersetzen, sondern es wird darum gehen, Textpassagen selbstständig zu erschließen und dann für ausgewählte Abschnitte das Textverständnis exemplarisch auch in einer Übersetzung zu dokumentieren.

Literatur und Internetquellen

- Albrecht, M. von (1994). *Geschichte der römischen Literatur, Band 2* (2., verb. u. erw. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111572062>
- Albrecht, M. von (1995). *Meister römischer Prosa. Von Cato bis Apuleius* (3., erg. Aufl.). Franke.
- Biblioteca Medicea Laurenziana. (o.A.). *Plutei 68.02*. <http://mss.bmlonline.it/>
- Brandt, E. (Hrsg.). (1958). *Apuleius. Lateinisch und deutsch. Der Goldene Esel, Metamorphosen*. Zweisprachige Ausgabe mit einem kurzen sachlichen Anhang (Tusculum-Bücherei). Heimeran.
- Cervantes Saavedra, M. de (1966/1605). *Leben und Taten des scharfsinnigen Edlen Don Quixote von la Mancha*. Übers. v. L. Tieck. Rütten & Loening. <http://www.zeno.org/nid/20004644700>
- Cornelsen & Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2023). *Fair@school. Vielfalt stärken*. <https://www.fair-at-school.de/>
- Dieser, N. (2022). *Lateinlex*. www.lateinlex.de
- Doepner, T. (2019). Übersetzung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (4., verb. u. erw. Aufl.) (S. 119–140). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Doepner, T. (2022). Einstieg in die Literatur. Eine Herausforderung für den Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 65 (6: Einstiege), 2–13.
- Doepner, T. & Keip, M. (2021). Latein – ein Erfolgsmodell auf dem Weg nach oben. *Der Altsprachliche Unterricht*, 64 (2: Latein für Alle), 2–11.
- Freund, S. & Mindt, N. (Hrsg.). (2020). *Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte*. Narr Francke Attempo.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Keulen, W. (2007). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book I*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Mal-Maeder, D. van (2001). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Livre II*. Texte, Introduction et Commentaire. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Constantini, L., Hijmans, B. & Zimmerman, M. (2021). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book III*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.

- Groningen Commentaries on Apuleius: Hijmans, B. (1977). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book IV 1–27*. Text, Introduction and Commentary. Bouma.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Zimmerman, M. (2004). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Books IV 28–35, V and VI 1–24*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Hijmans, B. (1981). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Books VI 25–32 and VII*. Text, Introduction and Commentary. Bouma.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Hijmans, B. (1985). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book VIII*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Hijmans, B. (1995). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book IX*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Zimmerman, M. (2000). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book X*. Text, Introduction and Commentary. Forsten.
- Groningen Commentaries on Apuleius: Keulen, W. (2015). *Apuleius Madaurensis: Metamorphoses, Book XI: The Isis Book*. Text, Introduction and Commentary. Brill.
- Helm, R. (Hrsg.). (1978). *Apuleius, Metamorphosen oder Der goldene Esel* (7. Aufl. der Erstauflage von 1956). Kritische Ausgabe mit Übersetzung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. <https://doi.org/10.1515/9783112582466>
- Jesper, U., Kipf, S. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2021). *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*. Klett Kallmeyer.
- Keip, M. & Doepner, T. (Hrsg.). (2019). *Interaktive Fachdidaktik Latein* (4., verb. u. erw. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kipf, S. (2015). ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht. *Forum Classicum*, 58 (2), 70–83.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=55709
- Korn, M. (Hrsg.). (2018). *Latein Methodik*. Cornelsen.
- Lange, H. (2013). *Das Haus in der Dorotheenstraße*. Diogenes.
- Lütge, C. (Hrsg.). (2019). *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709>
- Rode, A. von (2009/1783). *Lucius Apuleius: Der goldene Esel*. In Übersetzung von A. von Rode. Marix.
- Schlam, C. & Finkelppearl, E. (2000). *A Review of Scholarship on Apuleius' Metamorphoses 1970–1998* (Lustrum 42). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stephan, U.C.A. (2015). Deutsche Übersetzungen der Metamorphosen des Apuleius seit 1780. In J. Kitzbichler & U. Stephan (Hrsg.), *Studien zur Praxis der Übersetzung antiker Literatur. Geschichte – Analysen – Kritik* (S. 277–360). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110422153-007>
- Zeh, J. (2016). *Unterleuten*. Luchterhand.
- Zimmerman, M. (Hrsg.). (2012). *Apulei metamorphoseon libri XI*. Oxford University Press.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Doepner, T. (2023). Apuleius, Metamorphosen – eine Eselei in der Schule? Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 134–152. <https://doi.org/10.11576/pflb-6303>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Ein ungehobener Schatz

Eutrop als idealer Erstling für die gymnasiale Anfangslektüre

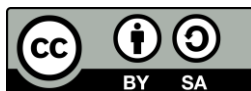
Michael Lobe^{1,*}

¹ *Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

* *Kontakt: Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften,
Klassische Philologie,
Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg
michael.lobe@uni-bamberg.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag benennt Kriterien für eine gute Anfangslektüre im Lateinunterricht und sucht an konkreten Beispielen die besondere Eignung von Eutrops *Kurzabriss der römischen Geschichte* für den gymnasialen Lektüreunterricht nachzuweisen.

Schlagwörter: Eutrop; Epitome; Exzerpt; Erstlektüre; Lektürephase; Lektüreschock; Mittelstufe; Coronavirus; Barrierefreiheit; kulturelle Relevanz



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Eutrop – ein fachdidaktischer Wiedergänger

Es hat den Anschein, als ob Eutrop, spätantiker Verfasser eines *Kurzabrisses der Geschichte Roms*, als Anfangsautor gymnasialen Lateinunterrichts im Abstand von zwanzig Jahren immer wieder auf fachdidaktische Vorschlagswiedervorlage käme: E. Oberg plädierte 1981 für eine Eutrop-Lektüre in der Schule (Oberg, 1981), 1999 und 2000 tat dies H. Niedermayr für Österreich (Niedermayr, 1999, 2000), und 2021 unternahm der Verfasser dieses Textes einen weiteren Versuch mit einem Zeitschriftenbeitrag und einer Textausgabe (Lobe, 2021a; Lobe 2021b). Vielleicht sind der Unterricht der Jetztzeit und die realistische Einschätzung seiner Möglichkeiten und Grenzen nun der Kairos für die verdiente Renaissance eines völlig unterschätzten und zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Autors. Frühere Jahrhunderte waren schon weiter: Sie hatten Eutrops Werk gerne als eine der ersten Unterrichtslektüren genutzt.

2 Problemaufriss: Krisengebiete Mittelstufe und Corona

Der Mittelstufenunterricht Latein – v.a in der Phase des Beginns der Originallektüre in der 9. Jahrgangstufe, soweit Latein als zweite Fremdsprache gelernt wird – erscheint seit über 20 Jahren in fachdidaktischer Literatur und v.a in der Praxis als schulisches Krisengebiet. Mehrere Faktoren kommen zu einer unheilvollen Melange zusammen (vgl. Lobe, 2015; Maier, 2009):

1. Die Schüler*innen befinden sich oft noch in der Pubertät mit allem, was dazugehört, wie etwa damit einhergehender Lernunlust und geringer Frustrationstoleranz.
2. Die Schüler*innen haben die gewohnte und sichere Phase des Spracherwerbs verlassen, wo es überschaubare Lernpensen mit ebenso überschau- und berechenbaren Anforderungen für die Leistungsnachweise gab. Sie haben nun das Gefühl, auf einmal das gesamte Wissen abrufen zu müssen, ohne darüber tatsächlich zu verfügen.
3. Sie treffen dazu auf komplexe, hochartifizielle Texte, die für ein muttersprachliches antikes Oberschichtpublikum vor 2000 Jahren verfasst wurden.
4. Sie sind mit steigenden Parallelansprüchen der anderen Fächer konfrontiert, wie etwa einer auch komplexer werdenden, je nach Bundesland in Klasse 8 oder 9 einsetzenden dritten Fremdsprache.

Die Coronakrise des Jahres 2020 mit monatelangen Lockdowns und digitalem Distanzunterricht hat die Lage noch verschärft; es zeigte sich in der Praxis, dass die starken Schüler*innen in der Regel am wenigsten unter der Form des Digitalunterrichts gelitten haben, das Gros der schwächeren Schüler*innen aber – auch mangels systematischer mündlicher und schriftlicher, notenbewehrter Prüfungsmöglichkeiten – nicht selten das regelmäßige Lernen eingestellt hat. Eine Studie der Goethe-Universität Frankfurt von Hammerstein et al. konstatiert, dass der digital erfolgte Ersatzunterricht in seiner Effektivität in etwa den Sommerferien glich: „the effects achieved by remote learning were similar to those achieved when no teaching was implemented at all during summer vacation“ (Hammerstein et al., 2022).

Im wieder einsetzenden Präsenzunterricht war festzustellen, dass es nach Monaten des Distanzunterrichts bei vielen Schüler*innen schon an basaler Motivation und Fähigkeit zu lernen fehlte, ja, selbst die üblichen Prüfungsformate wieder neu eingeübt werden mussten, eine Menge Sand ins Getriebe des ansonsten geläufigen und methodischen Vorgehens beim Übersetzen geraten war, große Lücken im Wortschatz und in der Grammatik und nicht zuletzt im realienkundlichen Bereich festzustellen waren – mit anderen Worten: nahezu alles im Argen lag, was den Unterricht in einer Reflexionssprache erschwert, wo das Erschließen, Übersetzen und Deuten zeitlich weit entfernter Texte im Mittelpunkt steht.

3 Lösungsvorschlag: Eutrop – Autor, Werk und didaktische Eignung

Bevor mit der Lektüre von Eutrops Werk für den Unterricht ein konkreter Vorschlag zur Linderung der in Kapitel 2 beschriebenen Probleme versucht wird, seien zunächst einige erstorientierende Anmerkungen zu Autor und Werk vorangesetzt.

Eutrop war persönlicher Referent (*magister memoriae*)¹ des Kaisers Valens (364 bis 378) und hatte von diesem den Auftrag erhalten, eine Kurzfassung der römischen Geschichte zu verfassen. Das *breviarium historiae Romanae* durchläuft in zehn kurzen Büchern die wichtigsten Fakten der römischen Geschichte vom Ursprung Roms 753 v. Chr. bis zum Tod des Kaisers Iovinian im Jahre 364 n. Chr.

Eutrops Werk besaß nach Bleckmann und Groß Autorität und Gewicht: „Diese Autorität und die handhabbare Kürze und der prägnante Stil haben seinem Werk ein Nachleben gesichert“ (in Eutropius, 2018, S. 23). Für den griechischen Osten wurde Eutropius gleich zweimal ins Griechische übersetzt: um 380 n. Chr. von Eutrops Zeitgenossen Paganios und um 600 n. Chr. von Capito (vgl. Schanz & Hosius, 1970, S. 79f.), was sonst kaum einem römischen Schriftsteller widerfuhr. Im Mittelalter wirkte Eutropius stark nach, und das „historische“ 19. Jahrhundert schätzte ihn als Schulautor (vgl. Conte, 1994, S. 647; Günther, 2010, Sp. 280), bis er nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend in Vergessenheit geriet. S. Günther resümiert: „Neuere Versuche, Eutrop neben dem altertumswissenschaftlichen Diskurs auch als Schullektüre wiederzubeleben, sind in Deutschland bislang nicht erfolgreich gewesen“ (Günther, 2010, Sp. 280).

Zu Unrecht: Eutrop als braver Kompilator historiographischer Quellen mag für gestandene Philolog*innen und gelehrte Genießer*innen vielleicht weniger attraktiv sein und gemessen an anderen römischen Historiographen in der zweiten Liga spielen – aber eben damit befindet er sich auf Augenhöhe mit dem in Kapitel 2 skizzierten realen Lateinunterricht des 21. Jahrhunderts und stellt eine optimale Passung dar; keineswegs ist mit dieser provokanten Behauptung gemeint, man könne und solle den Schüler*innen die Spitzen der lateinischen Literatur nicht mehr zumuten, keineswegs! – aber es kommt darauf an, zu welchem Zeitpunkt. Und da stellt Eutrops Werk nach Dafürhalten des Verfassers einen glänzenden Lektüreeinstieg dar, weil es alle Kriterien für den Beginn gymnasialer Originallektüre erfüllt.

Bei der Erstlektüre sollte es sich idealerweise um einen *Originaltext* handeln – aus Gründen der Lernprogression, vor allem aber auch der Motivation: Den Schüler*innen kann so nach dem Abschluss der Spracherwerbsphase glaubhaft vermittelt werden, dass sie nun in der Lage sind, einen echten, authentischen Text aus der Antike zu lesen.

Der Text sollte zudem *sprachlich zugänglich* sein, d.h., keine langen Satzperioden und allzu komplexe Stilisierung der Sprache aufweisen. Einfaches Prosalatein bedeutet, dass größere Textmengen in kürzerer Zeit bewältigt werden können, dass Lexik, Grammatik und Syntax häufiger umgewälzt und so die im Sprachunterricht erworbenen Kenntnisse gefestigt und weiter aufgebaut werden können. Ein größeres Lesequantum und erhöhtes Lektüretempo verschaffen den Schüler*innen die motivierende Erfahrung, dass das Lateinlernen der letzten Jahre nicht umsonst war, sondern sie befähigt, sinnerfassend Originallektüre zu betreiben – ohne das von J. Dalfen so launig konstatierte „statarisch-mikroskopische Spachgewürge“ (Dalfen, 1995, S. 282). Gleichwohl sollte der Text alle typischen grammatischen Erscheinungen aufweisen, wie sie für den Lektüreunterricht unerlässlich sind: Partizipialkonstruktionen, Gerundia und Gerundiva, *Ablativi absoluti* etc.

¹ Die drei Ämter des *magister memoriae*, des *magister ab epistulis* und des *magister a libellis* verwalteten das kaiserliche Sekretariat (*scrinia*) in der römischen Spätantike, wobei der *magister memoriae* Vereinbarungsprotokolle (*memoranda*) erstellte, der *magister epistularum* sich mit Botschaften aus Städten und der *magister a libellis* mit juristischen Verfahren befasste (vgl. Bleckmann & Groß, 2012, S. 4).

Nicht zuletzt sollte der Text *kulturell relevant* sein. Die von ihm thematisierten Gegenstände sollten Anlässe zur Reflexion, zur Diskussion und zu übergreifenden Betrachtungen bieten.

Gemessen an diesen Prämissen ist Eutrops *Breviarium* aus mehreren Gründen bestens geeignet: Er schreibt originales und für Schüler*innen lesbares Latein: „Sprache und Stil sind flüssig und klar, etwas nüchtern, ebenso weit entfernt von Gesuchtheit wie von Formlosigkeit“ (von Albrecht, 2012, S. 1177). Sein Kurzabriss vermittelt den Schüler*innen vor der Lektürephase Kenntnisse über wichtige historische Personen und Konstellationen der römischen Geschichte und gibt ihnen damit ein nützliches Gerüst zur Orientierung an die Hand, das für die nächsten Jahre als Grundlage ihres Lektüreunterrichts dienen kann.

Eutrops Darstellung zeichnen neben der kulturellen Relevanz seines Werks zwei weitere Qualitäten aus: *brevitas* und *simplicitas*. *Brevitas* meint, dass die wichtigsten Episoden römischer Geschichte auf das Wesentliche reduziert dargestellt werden und so in der schulischen Lektüre ein rascher Überblick über wesentliche Personen und geschichtliche Ereignisse möglich wird. *Simplicitas* herrscht in puncto Syntax und stilistischer Anspruchslosigkeit – vorrangiges Ziel Eutrops ist die Vermittlung von Fakten.

4 Drei konkrete Beispiele

Um die behaupteten Qualitäten und Vorzüge der Eutroplektüre konkretisierend zu veranschaulichen, seien drei Textbeispiele vorgestellt: die Verschwörung Catilinas, der Ausbruch des Bürgerkriegs zwischen Cäsar und Pompeius sowie das Attentat auf Cäsar. Es handelt sich um neuralgische Momente der römischen Geschichte, insofern sich in ihnen die Krisen der untergangsgeweihten römischen Spätrepublik kondensieren. Bis auf die Verschwörung Catilinas, die ggf. über Ciceros Catilinarien oder Sallusts Monographie behandelt wird, bleiben der Rubikonübergang und der Tod Cäsars im Lateinunterricht bloße Begriffe ohne Textgrundlage. Diese Texte sind auch im Sinne eines existenziellen Transfers bedeutsam, insofern sie aktualisierbare Fragestellungen und Diskussionsaspekte bergen: revolutionäre Bewegungen und Reaktion des Staatsapparates darauf, die Problematik der Selbstermächtigung von Politiker*innen und die Frage nach der Rechtfertigung des Tyrannenmordes.

4.1 Die coniuratio Catilinae (Eutrop, brev. 6,15)²

M. Tullio Cicerone oratore et C. Antonio consulibus L. Sergius Catilina, nobilissimi generis vir, sed ingenii pravissimi, ad delendam patriam coniuravit cum quibusdam claris quidem, sed audacibus viris. a Cicerone urbe expulsus est. socii eius deprehensi in carcere strangulati sunt, ab Antonio altero consule Catilina ipse victus proelio est et interfectus.

Im Konsulat des Redners Cicero und des C. Antonius schwor sich L. Sergius Catilina, ein Mann von hochadliger Abkunft, aber von völlig herabgekommener Wesensart zur Vernichtung des Vaterlandes mit einigen zwar berühmten, aber tollkühnen Männern. Er ist von Cicero aus der Stadt vertrieben worden. Seine Spießgesellen sind nach ihrer Ergreifung im Kerker erdrosselt worden, und vom zweiten Konsul Antonius ist Catilina persönlich im Kampf besiegt und getötet worden.

In vier Sätzen und 51 Wörtern, auf denkbar knappsten Raum verdichtet, werden der Zeitpunkt der Handlung, die Haupthandlungsträger, die wesentlichen Ereignisse und der Ausgang der Verschwörung dargestellt – in einfacher, schüler*innenlesbarer Syntax und doch so, dass lektürrelevante Grammatikphänomene wie der zweimalige Genitiv der Beschaffenheit, das Gerundivum und ein *Participium coniunctum* im Sinne immanenter grammatikalischer Wiederholung thematisiert werden können. Freilich ist der Text

² Text und Übersetzung in diesem und den weiteren beiden Beispielen nach der Eutropius-Ausgabe von Bleckmann & Groß (2018).

schmucklos, ohne Stilisierung und rhetorischen Putz – aber in seiner Reduktion auf das wesentliche Faktengerüst (auch das eine Kunst!) bietet er alle unterrichtlichen Chancen. Der Text ist relativ schnell zu übersetzen und inhaltlich zu sichern. Seine additive Verknappung kann der Lehrkraft als eine Art Stichwortgeber für nach Belieben weiter auszuführende Aspekte dienen, die in Form eines Lehrvortrags, eines Unterrichtsgesprächs oder in Form vorbereiteter und *suo loco* abgegriffener Kurzreferate vermittelt werden: etwa das Jahr 63 v. Chr. als Höhepunkt der Karriere Ciceros als Konsul mit der Aufdeckung der Verschwörung Catilinas, Catilinas Charakter als depravierter Adliger mit oligarchischen Umsturzgelüsten im Gegensatz zu Cicero als *homo novus*, der die bestehende Staatsordnung bewahren will, Ciceros Reden gegen Catilina (*Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?*), Catilinas Reaktion mit der Flucht aus Rom und die Aufstellung eines Revolutionsheers in Etrurien, Catilinas militärische Niederlage und sein Tod in der Schlacht bei Pistoria, die von Cicero durchgesetzte Tötung der Anhänger Catilinas mit weitreichenden Folgen für sein politisches und privates Leben, die Episode der catilinarischen Verschwörung als Menetekel der untergehenden *res publica libera* zugunsten einer Clique von Oligarchen etc. Gerade die Kürze des Textes eröffnet der Lehrkraft alle Chancen. Auf Eutrop trifft gewiss Jean Pauls hübsche Sentenz aus der *Levana* zu: „Sprachkürze gibt Denkweite“ (Jean Paul, 1811, § 156).

4.2 Die Rubikonüberquerung (Eutrop, brev. 6,19)

hinc iam bellum civile successit execrandum et lacrimabile, quo praeter calamitates, quae in proeliis acciderunt, etiam populi Romani fortuna mutata est. Caesar enim rediens ex Gallia victor coepit poscere alterum consulatum atque ita, ut sine dubietate aliqua ei deferretur. contradictum est a Marcello consule, a Bibulo, a Pompeio, a Catone, iussusque dimissis exercitibus ad urbem redire. propter quam iniuriam ab Arimino, ubi milites congregatos habebat, adversum patriam cum exercitu venit. consules cum Pompeio senatusque omnis atque universa nobilitas ex urbe fugit et in Graeciam transit. apud Epirum, Macedoniam, Achaïam Pompeio duce senatus contra Caesarem bellum paravit.

Von da aus folgte ein verabscheuungs- und beweinenwürdiger Bürgerkrieg, durch den außer den Verlusten, die in den Schlachten zustießen, sich auch das Schicksal des römischen Volkes wandelte. Als Cäsar nämlich als Sieger aus Gallien zurückkehrte, begann er ein zweites Konsulat zu fordern und zwar so, dass es ihm ohne irgendein Zögern übertragen werden sollte. Es ist ihm von Marcellus, Bibulus, Pompeius und Cato widersprochen worden, und ihm ist aufgetragen worden, nach Entlassung seiner Heeresverbände nach Rom zurückzukehren. Wegen dieses Unrechts zog er von Rimini aus, wo er seine Soldaten versammelt hatte, mit dem Heer gegen das Vaterland. Die Konsuln mit Pompeius, der gesamte Senat und der gesamte Adel floh aus Rom und setzte nach Griechenland über. Bei Epirus, Makedonien und Achaïa bereitete sich der Senat unter Führung des Pompeius auf den Krieg gegen Cäsar vor.

Auch in diesem Text kann immanente und für die anschließende Originallektüre propädeutische Grammatikwiederholung betrieben werden (*Participium coniunctum*, Prädikativum, zweimaliger *Ablativus absolutus*). In sechs Sätzen und lediglich 96 Wörtern sind alle wesentlichen Ereignisse, Personen und auch die epochale Bedeutung des Bürgerkriegs zwischen Cäsar und Pompeius meisterhaft eingefangen. Der erste Satz ist eine Art Exposition mit wertender Einordnung der Monstrosität, des verursachten Leids und des schicksalshaften Staatsumsturzes durch das *bellum civile*. Die Folgesätze stellen die sich überstürzenden Ereignisse des Jahres 49 v. Chr. nach dem Muster der *actio / reactio* dar: Cäsars Forderung nach einem zweiten Konsulat, die ablehnende Reaktion des römischen Senats mit der Forderung, Cäsar solle nach Entlassung seiner Legionen als Privatmann nach Rom zurückkehren, Cäsars Reaktion der Überquerung des Grenzflusses Rubikon als Kriegserklärung an den Senat und die panikartige Flucht des Senats mit Pompeius nach Griechenland zum Aufbau einer Verteidigungsfront gegen Cäsar. Auch hier wird die Lehrkraft das von Eutrop nur Skizzierte bunt ausmalen können – es ist das Verdienst

Eutrops, einen Text gewissermaßen als reduktionistische Partitur für die unterrichtliche Behandlung (weiterführende Erzählungen, Diskussionen, Bildbetrachtungen etc.) geschaffen zu haben.

4.3 Die Iden des März (Eutrop, brev. 6,25)

Inde Caesar bellis civilibus toto orbe compositis Romam rediit. agere insolentius coepit et contra consuetudinem Romanae libertatis. cum ergo et honores ex sua voluntate praestaret, qui a populo antea deferebantur, nec senatui ad se venienti adsurgeret aliaque regia et paene tyrannica faceret, coniuratum est in eum a sexaginta vel amplius senatoribus equitibusque Romanis. praecipui fuerunt inter coniuratos duo Bruti ex eo genere Bruti, qui primus Romae consul fuerat et reges expulerat, et C. Cassius et Servilius Casca. ergo Caesar, cum senatus die inter ceteros venisset ad curiam, tribus et viginti vulneribus confossus est.

Nach Beilegung der Bürgerkriege auf dem gesamten Erdkreis kehrte Caesar nach Rom zurück. Er begann ziemlich arrogant zu agieren und zwar entgegen des üblichen Freiheitsverständnisses der *res publica*. Weil er also Ehrenämter nach seinem Gutdünken vergab, die vorher vom Volk verliehen wurden, und sich bei der Ankunft einer Senatsdelegation nicht von seinem Sitz erhob und andere königsartige und fast tyrannische Züge zeigte, verschwor man sich gegen ihn auf Seiten von 60 oder mehr Senatoren und römischen Rittern. Unter den Verschwören standen an erster Stelle die beiden Bruti aus eben dem Geschlecht des Brutus, der erster Konsul in Rom gewesen war und die Könige vertrieben hatte, und Gaius Cassius und Servilius Casca. Folglich wurde Caesar, als er am Tag der Senatsitzung inmitten der übrigen zur Kurie gekommen war, mit 23 Stichen durchbohrt.

Die Ereignisse des halben Jahres von der Rückkehr Cäsars nach Rom im Oktober 45 v. Chr. bis zu den Iden des März 44 v. Chr. sind in fünf Sätze mit insgesamt 93 Wörtern zusammengedrängt. Auf zwei einfache parataktische Sätze folgt ein etwas komplexeres hypotaktisches Gefüge mit zwei Nebensatzunterordnungen; die letzten beiden Sätze haben je nur eine Nebensatzunterordnung. Auch hier ist das oben erwähnte Kriterium der sprachlichen Zugänglichkeit gegeben. Der Text bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, neben der Einübung der Syntaxanalyse die Grammatikphänomene des *Ablativus absolutus*, des *Participium coniunctum* und des zweimaligen Komparativs beim Adverb immanent zu wiederholen.

Dass das Thema kulturell bzw. historisch relevant ist, muss nicht näher ausgeführt werden. Diese Texte sind so kondensiert, dass man als Lehrkraft geradezu gezwungen wird, sie durch geeignete Methoden und Materialien (Lehrvortrag, Referate, Bildmaterial usw.) anschaulich zu machen: Die Kürze des summierenden Abl. abs. *bellis civilibus toto orbe compositis* gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, den römischen Bürgerkrieg wegen der imperialen Struktur Roms als eine Art Weltkrieg zu verdeutlichen und seine verschiedenen Stationen (*bellum Alexandrinum*, *bellum Africanum*, *bellum Hispanicum*) zu beleuchten. Thematisiert werden könnte auch die cäsarkritische Haltung Eutrops, wie sie zu Beginn des Absatzes deutlich wird. Cäsar verhält sich als Diktator arrogant (*agere insolentius coepit*) und verstößt gegen guten republikanischen Comment (*contra consuetudinem Romanae libertatis*): Er vergibt Ehrenämter, also politische Posten an ihm genehme Leute, ohne den Willen der Volksversammlung zu beachten (*cum ergo et honores ex sua voluntate praestaret, qui a populo antea deferebantur*). Eutrop deutet einen folgenschweren Eklat Cäsars nur an: Sueton berichtet in seiner Cäsarvita Kap. 78,³ wie Cäsar vor dem Tempel der Venus Genetrix sitzt und die Delegation des Senats erwartet. Als diese eintrifft, tut er so, als bemerke er sie nicht, und erhebt sich nicht von seinem

³ Hierzu schreibt Jan Stenger: „Die vollständig versammelte Senatorenschaft begibt sich, nachdem sie zahlreiche Ehrungen für Caesar beschlossen hat, über das Forum Iulium zu ebendem Empfänger der Ehren, um ihm diese vor aller Augen anzutragen. Statt sich von seinem Stuhl zu erheben, verharrt Caesar in seiner Position und bringt damit anscheinend eine politische und soziale Relation zum Ausdruck. Ohne ein einziges Wort zu sagen, signalisiert er, wie er die politische Hierarchie zwischen sich und den Senatoren einschätzt. Er verletzt durch das Sitzen eklatant bestimmte Regeln sozialer Interaktion und stößt seine Interaktionspartner vor den Kopf“ (Stenger, 2012, S. 149).

Platz (*nec senatui ad se venienti adsurgeret*) – ein Musterfall arrogant-despektierlichen Verhaltens. Der Teilsatz *aliaque regia et paene tyrannica faceret* lässt z.B. ein Referat über Cäsars weitere für republikanisch-freiheitliche Gemüter unerhörte Zumutungen zu, wie man sie in Suetons Cäsarvita Kapitel 76–79 handlich zusammengefasst findet – etwa dass er sich ein Standbild zwischen den Statuen der Könige aufstellen ließ (76), sich einen goldenen Thron in der Curia anmaßte (76) oder folgendes Diktum geäußert haben soll: *nihil esse rem publicam, appellationem modo sine corpore ac specie* (77)⁴ – die Republik sei nichts, eine bloße Bezeichnung ohne Substanz und Gesicht. Damit ist man erst bei der Hälfte des Textes, aber es hat sich bereits ein riesiges Panorama an Interessantem, Wissenswertem und Diskussionswürdigem aufgetan.

Eberhard Oberg hat am Beispiel dieser Passage aufgezeigt, wie die verwendeten Termini nicht nur ein Begreifen der geschilderten politischen Phänomene initiieren, sondern auch für die spätere Lektüre als eine Art „pattern“ bereitgestellt werden:

„Auch hier das für Eutrop charakteristische Aneinanderreihen. Aber wie viel Stoff für den Schüler, politische Vorgänge aus der sprachlichen Formulierung heraus zu begreifen, vielmehr, dies Begreifen erst einmal zu üben: *insolentius agere, consuetudo libertatis, honores ex sua voluntate praestare, regia ac paene tyrannica facere* – ein Arsenal von Begriffen und Gedanken, das wir, nachdem wir es hier in einfacher Aufzählung geboten bekommen, später in anspruchsvolleren Autoren hoffen wiederverwenden zu können“ (Oberg, 1981, S. 77).

5 Fazit

Exakt diese propädeutische Funktion der Eutroplektüre macht sie so wertvoll – als grammatikalisches Repetitorium bzw. Propädeutikum und als historische Realienkunde für die wichtigsten Fakten und Persönlichkeiten der römischen Geschichte.

Schlagwortartig seien abschließend die Vorzüge von Eutrops Werks als gymnasialer Anfangslektüre resümiert: kurze Texte in idealer Portionierung für die einzelne Unterrichtsstunde, sinnvoll abgeschlossene Leseeinheiten, hohe Lektüregeschwindigkeit und damit einhergehende Motivation durch *plurima lectio*, keine Überforderung der Schüler*innen, permanente Möglichkeit zu immanenter Wiederholung, wesentliche geschichtliche Fakten, Personen und Hintergründe als Orientierungs- und Einordnungswissen für die weitere Lektüre der Schüler*innen, Gewährleistung von Freiraum für weiterführende Informationen – sei es durch die Lehrkraft, sei es durch vertiefende Referate und den Einbezug verschiedener Rezeptionsdokumente –, leistbare schriftliche Hausaufgaben, machbare mündliche Leistungsmessung (Textwiederholung) und nicht zuletzt ein Fundus an Schulaufgabentexten, die für Schüler*innen in ihrem ersten Lektürejahr bewältigbar sind und durch erwartbar ordentliche Ergebnisse zur Motivation beitragen – mehr kann man von einer guten Übergangslektüre nicht erwarten.

Literatur und Internetquellen

- Albrecht, M. von (2012). *Geschichte der römischen Literatur* (3., verb. u. erw. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110266740>
- Conte, G.B. (1994). *Latin Literature. A History*. The Johns Hopkins University Press.
- Dalfen, J. (1995). Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern an? *Gymnasium*, 102, 263–286.
- Eutropius. (2018). *Breviarium ab urbe condita*. Hrsg., übers. u. kommentiert v. B. Bleckmann & J. Gross. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657789160>

⁴ Vgl. den berühmten Ausspruch der englischen Premierministerin Margaret Thatcher: “‘I am homeless, the Government must house me!’ and so they are casting their problems on society and who is society? There is no such thing! There are individual men and women and there are families and no government can do anything except through people and people look to themselves first” (Thatcher, 1987).

- Fuhrmann, M. (1994). *Rom in der Spätantike. Porträt einer Epoche*. Artemis.
- Günther, S. (2010). Eutropius, Breviarium ab urbe condita. In C. Walde (Hrsg.), *Die Rezeption der antiken Literatur. Kulturhistorisches Werklexikon. Der Neue Pauly, Supplemente 7* (Sp. 277–282). Metzler.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoemer, T. & Frey A. (2021). Effects of COVID 19 Related School Closures on Student Achievement – a Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 12*: 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Lobe, M. (2015). Das Handlungsfeld Lektüreunterricht. In S. Kipf, P. Kuhlmann & M. Schauer (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht* (S. 34–40). C.C. Buchner.
- Lobe, M. (2021a). Eine ideale Anfangslektüre. *Forum Classicum, 64* (1), 37–44.
- Lobe, M. (2021b). *Highlights der römischen Geschichte. Lektüretaining mit Eutrops Breviarium Historiae Romanae*. Buchner.
- Maier, F. (2009). Die Didaktik der Mittelstufe als neue Herausforderung. *Forum Classicum, 52* (2), 192–197.
- Niedermayr, H. (1999, 2000). Eutrop statt Caesar? Spätantike Geschichtsschreiber als Anfangs-, Interims- und Ergänzungslektüre. *Latein Forum, 39*, 1–25, und *40*, 1–28.
- Oberg, E. (1981). Warum nicht Eutrop? *Der altsprachliche Unterricht, 24* (1), 76–77.
- Paul, J. (1811). *Levana oder Erziehlehre* (2. Aufl.). Reclam.
- Schanz, M. & Hosius, C. (1970). *Geschichte der römischen Literatur, Viertes Teil, Erster Band*. C.H. Beck.
- Steinmann, M. (2014). Rez. Eutropio, Storia di Roma. Introduzione di Fabio Gasti. Traduzione e note di Fabrizio Bordone. Testo latino a fronte. *Forum Classicum, 57* (3), 244–246.
- Stenger, J. (2012). Sitzen bleiben oder aufstehen? Caesars symbolische Kommunikation auf der Bühne des Forum Iulium (Suet. Iul. 78). In F. Mundt (Hrsg.), *Kommunikationsräume im kaiserzeitlichen Rom* (S. 143–168). De Gruyter.
- Thatcher, M. (1987). Interview for “Woman’s Own” (“No Such Thing as Society”). In Margaret Thatcher Foundation (Hrsg.), *Speeches, Interviews and Other Statements*. London. <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lobe, M. (2023). Ein ungehobener Schatz. Eutrop als idealer Erstling für die gymnasiale Anfangslektüre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 5* (3), 153–160. <https://doi.org/10.11576/pflb-6304>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Building a Contemporary List of Texts for Teaching Greek on the Secondary Level

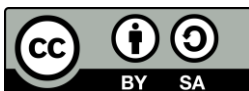
Wolfgang Polleichtner^{1,*}

¹ *Eberhard Karls Universität Tübingen*

* *Contact: Eberhard Karls Universität Tübingen,
Philosophische Fakultät, Philologisches Seminar,
Geschwister-Scholl-Platz, 72074 Tübingen
wolfgang.polleichtner@philologie.uni-tuebingen.de*

Abstract: This article argues that it is necessary to redefine the canon of works of Greek literature that is read in schools. In addition, it undertakes the attempt to suggest directions in which we could look for new texts in this regard. An increasingly diverse student body and the emergence of new identities within Western Europe require us to go beyond the epic poetry of Homer and authors of the classical period. Pedagogical traditions and their limits of the past may not restrain us for the future. Neither in terms of its content nor in terms of the locations where it was written, was Greek literature ever restricted to what we today define as “Europe”.

Keywords: reading canon; teaching Greek; diversity; identity



1 Introduction

Why would you want to learn Greek (and so to study/read Greek literature) today? Ancient Greek in particular? I would assume, this is the most pressing question for every prospective student, for every parent of such a student, for everybody who already is enrolled as a student of Greek at any particular school or university, and ultimately for every teacher of Greek, too (cf. Adler, 2020; Aldenhoff, 2022; Sawert, 2018).

In order to answer this question directly, we need to take a little detour via Latin. There are those proponents of the classical languages – of Latin in particular – who point the prospective novice to all the supposedly nice side-effects of learning Latin: a thorough acquaintance with the methods of how to learn a language, a meticulous understanding of what is written in a sentence and what is not, certain advantages in understanding one’s own native language, a sensitivity for cultural developments over the ages, especially for one’s identity as a European, and so on and so forth (in particular Maier, 2014). Some of these arguments for learning Latin have come under heavy fire. Philologists have been accused of making their pertinent claims without any clear empirical data (cf. Gerhards et al., 2021, p. 310). And to portray the path of a learner of Latin as leading him or her on her or his way to understand the essence of European identity is highly problematic in a postcolonial society in which many other identities compete for attention (cf. Freund & Mindt, 2020; Grethlein, 2022). On the other hand, classical philologists have a long history of actually actively denying that there are practical advantages of knowledge acquired while learning Latin and Greek and while reading and interpreting Greek and Latin texts (cf. Eberle, n.d., pp. 6–8.). Purposelessness in fact was made the goal and signature characteristic of humanistic education in the old Gymnasium especially from the 18th century onwards until today (cf. Kranzendorf, 2018, pp. 13, 15f.). And this is where Greek comes into play. That teachers have tried to make extensive use of their subject’s alleged purposelessness is especially true of the teachers of Greek. Greek has been – and still is – taught mostly as the second “dead old” language in the Gymnasium after Latin. In Germany at least, there are only very few students in schools nationwide who decide to learn Greek without knowing Latin first. Therefore, the purposelessness of Latin looks to many people as if it would be squared if one should take both languages in school (cf. Schröder, 2022). And proponents of Greek sometimes bask in the claim that “purposeless” education is only complete when a student learns Greek. The German language without a doubt supports the thought: “zweckfrei” is not identical with “zwecklos”. Purposelessness, however, has to be affordable.¹ In this article, I would like to point out, however, that Greek in fact is fit to serve as a key to think about our current world beyond the limits that our own perception of “European” history has set for our thinking.

2 Greek for children

The fact that Greek in Germany is normally taught as your second old dead language has consequences for the teaching of Greek. Textbooks in fact heavily rely on their students’ grammatical and syntactical knowledge that they acquired when they learned Latin.² Phenomena like the different classes of declensions, the accusative with infinitive or the genitive absolute are nothing really new for the Latin student, but become a big problem for students who learned English and French only, for example, before starting to learn Greek, especially if they are – as they usually are – the minority in a class that consists of students with and without knowledge of Latin. Thus, there are not only the “usual”

¹ Also cf. Canfora (1982, pp. 5ff.), who emphasizes the connection between the political struggle surrounding the “Humanistisches Gymnasium” in Germany and the peak of Germany’s industrial and capitalistic development at the end of the 19th century.

² Unfortunately, there is no equivalent of Beyer (2019) for textbooks on ancient Greek.

problems of language-sensitive teaching that have to be dealt with (Große, 2014 [among others]; Große, 2017; Jahn, 2020; various articles in Karl & Tiedemann, 2018), but we encounter an additional set of linguistic challenges of diversity.³ Yet, there is also an advantage to learn a new alphabet which in and by itself leads us to challenge common assumptions about scripts that seem to be indispensable even for “talking” to modern computers.

Aside from this “advantage” that Greek and Latin share some linguistic features (as other languages do, too): Where is the advantage of learning two ancient languages which at first sight seem to share the same culture and seem to come from the same civilizational background? What is the benefit of learning Greek in addition to Latin? This question, however, betrays that it is asked today. In antiquity, Latin was spoken in the West of the Mediterranean, Greek in the East. Both languages influenced each other.⁴ Ill-willed people could say that our canonical order of the ancient languages is due to the fact that Latin is the mother of the colonial languages of modern times.⁵ In spite of our ways to talk about Greco-Roman antiquity as if it was a monolithic cultural phenomenon without any differences and developments that allowed for variation and diversity, we need to begin to appreciate today that there is a significant overlap between those people who spoke Greek and those who spoke Latin, but that there are significant differences, too. Take, for example, Alexander and his immediate successors. The Roman empire later on differed a lot from Alexander’s realm not only in geographical terms and influenced different cultures and times. Alexander’s successors reigned in many countries that we today consider to be very foreign. Yet this very history connects us with the Near and Middle East even more closely than we typically are used to think.⁶ And it is a popular claim, but absolutely not true, that the Romans translated everything that had any importance for today from the Greek (cf. e.g. Eberle, 1961, p. 9). This insight is not new, however. It was part of the core of Renaissance humanism already.⁷

If we turn to Wilhelm von Humboldt, we see that for him Greek language, literature, and civilization were the ideal against which we, particularly in German-speaking countries, would be able to reap the most benefits for our contemporary lives (cf. Rebenich, 2021, pp. 19–30). Greek political ideas and ideals, for example, were regarded as much more beneficial for Germans at the beginning of the 19th century than political habits of what was seen as Gallo-Roman centralism as documented by Napoleon’s ideals of government (cf. Rebenich, 2021, pp. 20, 30). Humboldt did not want us simply to repeat antiquity, but to improve our present with an eye on an idealistic picture of Greece that was heavily dependent on intellectual work done by Winckelmann, Schiller, Goethe and others (cf. Bölling, 2010, p. 28; Rebenich, 2021, pp. 19–30). This conviction was apparently shared by enough people at the time, so that it was possible to reserve a large number of weekly hours in school for learning Greek within the framework of the average lesson plan of a pupil in Prussia, even if this idea was met with skepticism (cf. Bölling, 2010, pp. 31, 35–37). At the same time, the Gymnasium soon was suspected of spreading republican ideas due to the fact that its students read and interpreted republican, even

³ I do not know of any book or article that I could cite here. In my opinion, there is an urgent need for research on this topic for the instruction of Greek.

⁴ Bilingualism, however, was of course not limited to Greek and Latin around the Mediterranean in antiquity (cf. the various articles in Adams et al., 2002).

⁵ The history of Latin from antiquity through the Middle Ages to the Renaissance and the beginning of modern colonial times includes important documents about slavery as well as about the end of slavery (Adiele, 2021; Eckert, 2021; Fischer, 2018; Flaig, 2018). The term “Kolonialsprachen” in German used to mean those languages that were spoken in the then existing colonies. Cf., e.g., the then so-called *Zeitschrift für Kolonialsprachen*, which was established in 1910. Today, this term’s meaning obviously has changed significantly.

⁶ These ties consist of more than politics and war (McEvelley, 2002, on philosophy and McLaughlin, 2016, on trade).

⁷ Cf. Erasmus of Rotterdam: “Sed in primis ad fontes ipsos properandum, id est Graecos et antiquos” (*De ratione studii ac legendi interpretandique auctores*, 1511) (cf. Kipf, 2005, p. 58).

democratic authors (cf. Bölling, 2010, p. 33). And this was the case not only in Prussia, but also in Bavaria and other states which had hitherto formed the Holy Roman Empire (cf. Bölling, 2010, pp. 35, 50–56). Thus, the aftermath of the battle of Jena-Auerstedt and Napoleon's occupation of Berlin were very significant also for the history of education in Prussia (cf. Osterhammel, 2012, pp. 7–8).

In short, learning Greek was regarded as an indispensable part of the young generation's education for the future that would lead the country into a better era. In doing so, by the way, Humboldt himself did not think that Greek should be a subject that would be restricted to the very few members of the future elite. In his "Litauischem Schulplan", for example, he foresees lessons in Greek for future cabinet makers, not just university students.⁸ And the Germans were not the only ones who turned to ancient Greece (and their literature) for inspiration at the time. Look at the debates among the American Founding Fathers roughly thirty years before Humboldt initiated the Prussian education reform.⁹ This latter reform later came to be called a part of the German New Humanism ("Neuhumanismus") by Friedrich Paulsen in 1884, when people in Prussia among others debated again what role this old Humboldtian Gymnasium and Latin and Greek would be able to play in times of industrialization and nationalism (Paulsen, 1884; cf. Prange, 2010). Emperor Wilhelm II was opposed to educating little Romans and Greeks, as he put it, but wished that young Germans would emerge from German schools.¹⁰ Greek as a subject in school had come to be seen as revolutionary and politically suspect since the so-called Concert of Europe (cf. Bölling, 2010, p. 33; Fuhrmann, 2001, pp. 159–172). The amount of time allotted to instruction in Greek had subsequently been reduced significantly in comparison to Humboldt's original plans for the Gymnasium in Prussia – or Friedrich Immanuel Niethammer's plans for the Bavarian Gymnasium.¹¹

3 Greek for the future

Let's leap ahead in time: We do not have to turn to Pierre Bourdieu in order to anticipate that no small part of the answer to the question what the study of Greek in today's classroom has to offer to contemporary students will be directed by the prospects that Greek offers you for your private and professional life.¹² And I would like to point your attention not only to German classrooms, but also to classrooms worldwide. Tim Sawert has recently shown that for some people in those German schools which his study examined, the expectation of gaining social prestige from learning Greek apparently outweighs the potential disadvantage resulting from the missed opportunity to learn a living language instead (Sawert, 2018). Sawert's thesis has come under heavy fire from teachers of the classical languages, so that Gerhards, Sawert and Kohler published a statement (n.d.) that tried to rebut many of the criticisms as they are summarized by Beyer, Liebsch and Kipf (cf. Beyer et al., 2019; Gerhards et al., n.d.). At the end of their statement, Gerhards, Sawert, and Kohler expressed their surprise that teachers of the classical languages were

⁸ „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“ (Von Humboldt, 1920, p. 278)

⁹ Greco-Roman antiquity provided the models and anti-models for the generation of politicians who founded the United States of America (cf. Richard, 1995, pp. 232–243). Also cf. Ricks (2020, p. 3): "Colonial classicism was not just about ideas. It was part of the culture, a way of looking at the world and a set of values." At the same time, German New Humanism heavily influenced intellectual debates in the United States as well (cf. Winterer, 2002, pp. 50–62). In the light of current debates, it will be very interesting to see how the role of classical antiquity for the United States of America and its society will be assessed during the celebrations of the 250th anniversary of the independence of the formerly British colonies in 2026.

¹⁰ Cf. the emperor's opening speech during the "Schulkonferenz" in 1890 cf. Stiewe (2011, p. 1).

¹¹ On the development of the amount of time allotted to Greek and Latin in Prussia between 1816 and 1938 cf. Bölling (2010, p. 133). On Niethammer's efforts in regard to reforming the curriculum in schools in Bavaria cf. Fuhrmann (2001, p. 154), Schwarzmaier (1937, pp. 93f.) and Tenorth (2009, p. 72).

¹² On Bourdieu's theories on education and social status cf., e.g., Bremer (2008).

not happy with the positive connotations that people apparently ascribe to the canon of subjects in what is generally called “humanistisches Gymnasium” (cf. Gerhards et al., n.d., p. 6). Of course, people – some people – think that an education which includes Greek is beneficial to them. And this fact is wonderful, no doubt. Yet, this praise by Gerhards, Kohler and Sawert is poisoned, needless to say. Just as Humboldt did not reserve Greek to the elite, teachers of the classical languages do not want their subjects to be perceived as being elitist or even catering to some right-wing Eurocentric ideology of the oldest dead white males (cf., e.g., Doepner & Keip, 2021, pp. 2f.; Grethlein, 2022; Wesselmann, 2021; Zuckerberg, 2018).

Secondly, what I perceive as inherently problematic in Sawert’s study and the subsequent publication by Gerhards, Kohler and Sawert, is the fact that they equate the clientele that chooses to learn Greek with those parts of society that are usually identified as the traditional bourgeoisie. Moreover, they claim to have found out that choosing classical languages as a subject in school serves this bourgeoisie as a strategy to reproduce itself. In doing so, admittedly, they are by no means alone. In the US, for example, Classics both in high school and at the university level is widely seen as catering to the old WASP (White Anglo Saxon Protestant) elite even if in the US just as in France, for example, or in Great Britain, in Switzerland, or in Germany, studies and various projects show that potential advantages of learning classical languages are not restricted to the financially well-off upper classes.¹³ Sawert and his colleagues, on the other hand, claim that there are no such advantages of learning dead languages. But most of all, societies and their composition are changing rapidly on both sides of the Atlantic (cf. Reckwitz, 2020, p. 77).

According to Bolte and Hradil (1988, p. 220),¹⁴ around 1960 society in Germany looked like this: 58 percent of the population were equally distributed around the statistical center of society. The overlap of the so-called “old” middle class and the so-called “new” middle class as well as the so-called “working class” was quite significant.

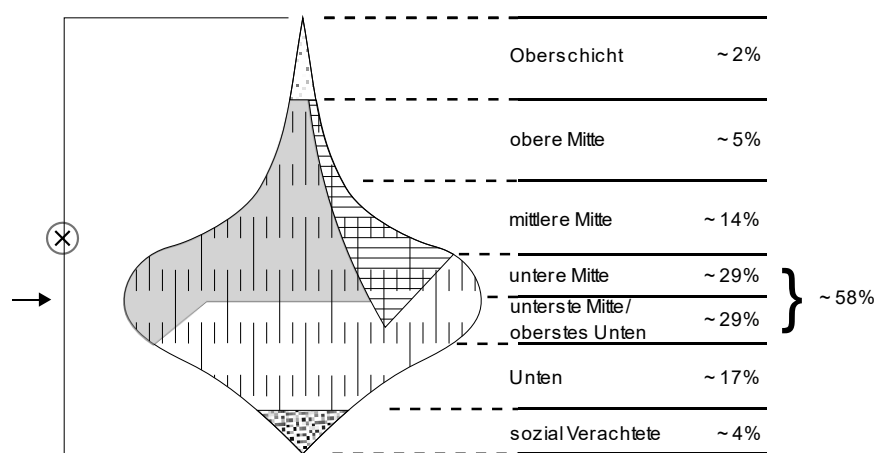


Figure 1: Makeup of society in Germany around 1960 (<https://de.wikipedia.org/wiki/Bolte-Zwiebel>; cf. also Bolte & Hradil, 1988, p. 220)

Even in the 1980s, the old bourgeoisie of the days of Wilhelm von Humboldt did not exist in Germany anymore (cf. Kruse, 2012). Society had changed over the course of two wars and the Weimar Republic. Afterwards, the shape of society in industrial times after WWII, which was called “nivellierte Mittelstandsgesellschaft”, had to make room for a

¹³ Cf., e.g., Bryant (2021), Kipf (2014), Rioux (2021), Wesselmann & Walker (2021) and also the program called “Diversity, Equity & Inclusion” launched by Cambridge University Press (<https://view.ceros.com/cambridge/latin-diversity-inclusion/p/1>).

¹⁴ Cf. also similar analyses by other scholars, e.g. Reckwitz (2020, pp. 72–77).

new postindustrial society in recent decades, even if the nostalgic memory of the “Mittelstandsgesellschaft” still exists and continues to exert its own power (cf. Reckwitz, 2020, p. 77). Within this larger development, the segment of society that considered itself the bourgeoisie upper class in the 1980s has, according to Reckwitz’ analysis, shrunk significantly. According to his analysis, our current society shows the trend to favor singular achievements of individuals over universal attributes of larger groups. As a consequence, it seems, the larger middle class in a way had to make room for a plurality of more individual niches. This trend also becomes visible if one compares Bolte and Hradil’s (1988) account of Germany’s society of the 1960s with the SINUS-Institute’s analysis of the various groups and strata within Germany’s society in 2021 (cf. SINUS-Institut, 2021). The middle class consists of less than 50 percent of society. If we were to believe Sawert, as classical philologists we need to look at the members of the bourgeoisie in particular. The possible descendants of the old bourgeoisie account for approximately 30 percent of society and belong to all kinds of layers of society.

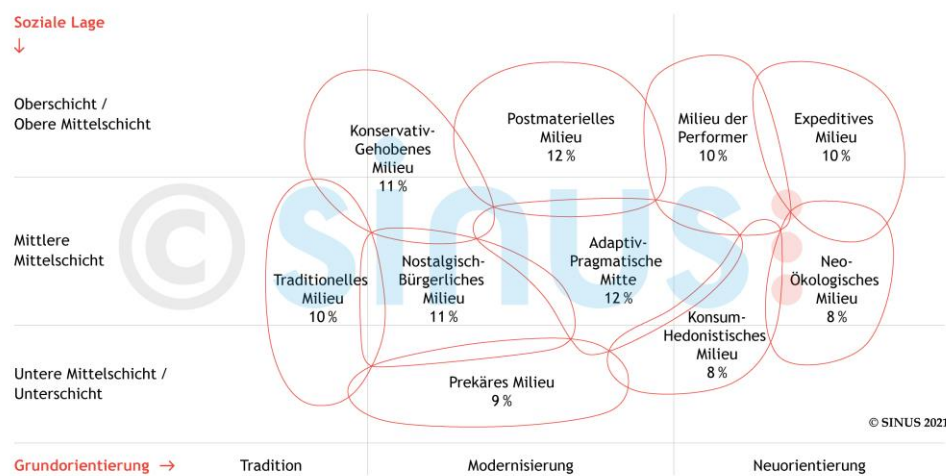


Figure 2: Makeup of society in Germany in 2021 (SINUS-Institut, 2021)

Thus, we see that the remains of the group that Sawert calls “Bildungsbürgertum” dwindled in terms of its percentage of the total population and split up into various and rather heterogeneous groups.

Sawert, as I said above, claims that this old bourgeoisie class wants to beget descendants of itself by means of teaching Latin and Greek (cf. esp. Sawert, 2018, p. 20). This may in part be true, but surely does not reflect the whole picture in today’s society any more. Instead, teachers of the classical languages have to reach out to new audiences and are eager to meet new expectations of the newly developed and more heterogeneous society (cf., e.g., Vogel, 2019). There is an urgent need to examine what all these groups of our society want from school in general and from Greek in particular. And at least some of us would like to see that children in school get an education in literature and culture and also in literatures and cultures of the past as well as of our present.

If the teachers of Greek would be content and agree with Sawert’s findings, they would be tying their fate to the sinking videlicet already sunken ship of the “nivellierte Mittelstandsgesellschaft”. As the *Frankfurter Allgemeine Zeitung* reported last year on June 19th, then Foreign Minister Maas was of the opinion that his office was still fighting “die Folgen von Überresten elitär-bildungsbürgerlicher Inhalte” (cf. Kohler, 2021). Therefore, if Sawert’s thesis would be true, knowing Greek would be something that would not recommend you for service as a German diplomat. On the other hand, learning Greek then also would not appeal to Sawert’s “Bildungsbürgertum” anymore.

Instead, we simply have got to look at the texts that we read and the topics that we talk about in our Greek classes and question whether they still matter today. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff did nothing else when he edited his *Griechisches Lesebuch* in 1902 in response to Wilhelm II. and other detractors of the usefulness of Greek in high school and for the young adult and for his or her future (von Wilamowitz-Moellendorff, 1902).¹⁵

Tempora mutantur et nos mutamur in illis, of course. For example, in difference to von Wilamowitz-Moellendorff's times, today we would not be able to claim that the ultimate goal of teaching Greek in schools would be to win the students' souls for the Christian kingdom of God (cf. Canfora, 1982, p. 16). Needless to say, Greek was and still is very important for Christianity. Yet we can hear in Greek about many other beliefs, too. Von Wilamowitz-Moellendorff's *Lesebuch* aspired to broaden the horizon of the instruction of Greek beyond the classicistic canon and beyond the Greco-Roman Mediterranean (cf. Canfora, 1982, p. 19). We still need to execute what he set out to do. And maybe our times require that we do it even more than the times of the end of the German Empire and the Weimar Republic.

In my opinion, Greek – as well as other subjects in school, too – needs to be able to explain today what globalization is, what gender is, what language is, what culture is, independently of your background. What does the term heritage mean? Do we need to be choked by all that “old stuff” and “our” past? What exactly does “our” mean? Can we still create and accept new things?

4 Outline for a new canon

I would suggest that we will have to read more about Alexander the Great, Hellenism, the literature of the imperial age, and Byzantine times. Aristotle's claim which he made in his *Politics* that there are slaves by nature, today needs to be included in the canon of texts that have to be read and discussed in school because it used to inflict so much suffering worldwide throughout modern history (*Politica* 1253b1–1255b40). Greek antiquity was neither an ideal nor a perfect world. Greek authors did not know modern racism, but they actually had to deal with their own prejudices against the Romans, the Jews, the Spartans, the Egyptians, the Persians and so forth and vice versa, too.¹⁶ Yet we need to ask how and why people over the ages, including the Ottoman Empire and the “Latin” West, learned or failed to learn Greek. We need to do that, because it will yield an answer to why Europe was and still is split into a Western and an Eastern part. Greek and Latin alphabets, the division of the Roman Empire in 395 AD, and the schism of 1054 between the Eastern Orthodox and the Roman Catholic churches among other things have a lot to do with it (cf. Gahbauer, 1997, esp. Sections I and II). Also, the struggle between the Byzantine Empire and the Ottoman Empire had its consequences which continue to exert their influence still today (cf., e.g., von Schwerin, 2021). We can find reflections of that mixture of confrontation and collaboration in texts from that era that are employing classical Greek and classical role models of literary genres.¹⁷ In other words, today's proponents of European integration also need to look at the roots of European disintegration, too.¹⁸ And Johannes' Reuchlin's *de arte cabalistica* – in Latin –

¹⁵ This book was quite successful (cf. Canfora, 1982, p. 14).

¹⁶ Classical scholarship often failed to recognize its own theoretical foundation of how it talked about racism in antiquity. A case in point would be the scholarly treatment of Alexander and the weddings at Susa (cf. Diller, 1937, and McCoskey, 2021a, p. 1; see also Derbew, 2022; Isaac, 2004; McCoskey, 2019).

¹⁷ Take the *Dialogues with a Persian* of Manuel II Palaiologus, for example (cf. Förstel, 1995). It caused quite a stir, when then Pope Benedict XVI quoted from one of these dialogues on September 12, 2006.

¹⁸ It will not be sufficient to look at Europa and the bull on a 2 Euro coin and to think about whether that coin represents a reception of pertinent texts of Moschus or Ovid or wall paintings from Pompeii or elsewhere (cf. Wesselmann, 2021). By way of a side note, Anthony Doerr in his recent novel entitled “Cloud Cuckoo Land” (New York, 2021) connects Aristophanes' *Birds*, Antonius Diogenes' *Apista*, Apuleius'

presents us with an image of an Istanbul that looks like an ideal city for culture, philosophy and religious pluralism, basking in international flair, but not like a rundown city that would be occupied by a despot (cf. Reuchlin, 2010, pp. 36–39). These texts are not so much a “neutral space”. History happened and it grew out of sometimes conflicting interests and intentions of certain groups. A careful analysis of past ideas about what the future was supposed to look like and a diligent comparison with what that future, which actually is our present, now looks like should yield interesting questions and responses, maybe even answers.

Equally, we cannot be content any more with reading excerpts from the New Testament to fulfill our duties towards religious studies. Statistically, the religious background of our society in Germany will not even be predominantly Christian any more soon (cf. already Dobrinski, 2019). Therefore, Federal President Theodor Heuss probably would not repeat today that Europe was built on three hills in Rome, Athens, and Jerusalem only (Heuss, 1956, p. 32). And there are sources in Greek on the twelve Olympians, the Jews, Christians, Buddhism, the Quran, other religious beliefs, and atheism as well. Greek as a subject in school has to satisfy today’s demands of religious pluralism and is able to do that. On the other hand, why did Thomas More let his daughter learn Greek in the beginning of the 16th century?¹⁹ Why did Henry VIII order the professors at Oxford University to start teaching Greek?²⁰ They apparently wanted to overcome the backwardness of English affairs at the time.²¹ (Thomas More, by the way, was of the opinion that a student would need to start to learn Greek and Latin at the same time, not one after the other [Schmidt, 2009, p. 236]). Why were the National Socialists in Germany opposed to, for example, Socrates, Alexander, and Demosthenes (cf. Chapoutot, 2014, pp. 210, 224ff., 357–361)? Where did their fascination with Sparta come from (cf. Chapoutot, 2014, pp. 227–238)? Their racism opposed ideas that are supporting a different, inclusive look at the world beyond Grecocentrism. The reception of Greek antiquity and the development of this reception is an important field through which our present can be understood and our future can be built.

Let us look at three more examples which hopefully will show why Greek is not an elitist subject in school. Nor should Greek be used to foster any classism. On the contrary, Greek can serve as a corrective.

Some people try to trace their definition of “Europe” to antiquity. Did, however, Herodotus really want to establish a dichotomy between Europe and Asia or rather between the Greeks and the Persians? And in how far do other peoples like the Phoenicians fit this picture? If we do not know anything about those ancient texts any more, we will fall prey to nationalist or even fascist interpretations of movies like *300* (cf. White, 2007). The line “This is Sparta!” from this movie may be famous, but cannot be found in Herodotus’ text.

Winston Churchill, when writing about WWII, used Thucydides and his description of the Peloponnesian War as a role model just as Livy had alluded to the Greek historian in his proem of his account of the 2nd Punic War (cf. Schelske, 2014, p. 82). Both wanted to make the purpose of their new books clear by quoting or alluding to Thucydides. Thereby they practiced what even more authors had done in the past, too. Take Sallust,

Golden Ass, the siege of Constantinople, contemporary Idaho, and a sci-fi spaceship called “Argo”. Antiquity is by no means dead. Ancient Greek literature and our knowledge of it, as Doerr’s example shows, cannot be restricted and was never limited to premedieval times. On Apuleius’ *Golden Ass* see Doepner (pp. 134–152 in this volume).

¹⁹ In the movie *A Man for All Seasons* (1966, Zinnemann), More’s daughter impresses even Henry VIII to the degree that he feels intellectually threatened by her abilities to converse in Latin.

²⁰ Cf. More’s letter to the University of Oxford (March 29, 1518) and Schmidt (2009, pp. 82f.). The letter can be found in More (1986).

²¹ In his aforementioned letter to the professors at Oxford, More undertakes to show them how much their opposition against Greek differs from the consensus of all educated people, the decisions of councils of the church, the opinions of the three most influential people in England, and also the views held by their peers at Cambridge.

for example (cf. already Scanlon, 1980). Thucydides mattered time and again. It is necessary to know his text in order not to understand contemporary history primarily, but to grasp the meaning of the various interpretations of history as well as of present events.²² One only has to look at the role of Thucydides in the debate about the Second Iraq War, for example. The same holds true of the role of his account of the plague in comparison to Covid-19 (cf., e.g., Fins, 2020).

When Wonder Woman, for example, recently identified Ludendorff's "Peace is only an armistice in an endless war." as a quote from Thucydides, it becomes clear, that Humboldt's recommendation that a carpenter needs to know Greek has almost become a requirement for today's moviegoers in order to understand contemporary pop culture and its fallacies. As far as we know, this alleged quote has been falsely ascribed to Thucydides and has been included in the movie rather naively as a "true" quote from this Athenian author. After all, DC's Ludendorff is surprised that Wonder Woman appreciates his quote: "Ah! You know your ancient Greeks?" As a matter of fact, it seems that the makers of this movie did not really know their ancient Greeks (cf. Miltimore, 2017). But in difference to General Ludendorff from DC Comics, we live in an age which has abandoned the concept of "high culture" for the most part.²³ Aristophanes for one wrote exactly about the dangers as well as about the beautiful aspects of shifting views of the role of research, truth, and education in a split society in his "Clouds".²⁴

To summarize: We need to follow in von Wilamowitz-Moellendorff's footsteps, continue in his direction and write a new primer for teaching Greek language and culture that will enable us to educate our society's children for the world of tomorrow on the basis of today's world and its genesis.

References

- Adams, J.N., Janse, M. & Swain, S. (Eds.). (2002). *Bilingualism in Ancient Society. Language Contact and the Written Word*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199245062.001.0001>
- Adiele, P.O. (2021). *The Popes, the Catholic Church and the Transatlantic Enslavement of Black Africans 1418–1839*. Olms.
- Adler, E. (2020). *The Battle of the Classics: How a Nineteenth-Century Debate Can Save the Humanities Today*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197518786.001.0001>
- Aldenhoff, K. (2022, 25. October). *Stirbt das humanistische Gymnasium?* Süddeutsche Zeitung Online. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-humanistisches-gymnasium-altgriechisch-latein-naturwissenschaften-1.5680539?reduced=true>
- Beyer, A. (2019). *Das Lateinbuch aus fachdidaktischer Perspektive*. Winter.
- Beyer, A., Liebsch, A.-C. & Kipf, S. (2019). Alter Wein in neuen Schläuchen – oder: Eine weitere Debatte über Sinn und Unsinn des Lateinunterrichts. *Forum Classicum*, 62 (3), 174–179.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657769049>
- Bolte, K.M. & Hradil, S. (1988). *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland* (6th Edition). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83663-2>
- Bremer, H. (2008). Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität. In K.-S Rehberg (Ed.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des*

²² This is true not only for historiography, but also in other genres of literature. The comic books about Asterix, for example, tell us a lot about how we today perceive antiquity and how this perception also changed over the years (cf. Fündling, 2020, pp. 54ff.).

²³ On the pertinent debate cf., e.g., van den Haak (2018).

²⁴ Of course, his piece is meant as a caricature (cf. Holzberg, 2010, pp. 108f.).

33. *Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. 2 Vols. (pp. 1528–2539). Campus.
- Bryant, M. (2021, 31. July). *Latin to Be Introduced at 40 State Secondaries in England. £4M Scheme Will Form Part of Government Effort to Counter Subject's Reputation as Elitist*. The Guardian Online. <https://www.theguardian.com/education/2021/jul/31/latin-introduced-40-state-secondaries-england>
- Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.). (2012). *Das 19. Jahrhundert. Informationen zur politischen Bildung*, 315 (2).
- Canfora, L. (1982). Wilamowitz und die Schulreform: Das griechische Lesebuch. *Der Altsprachliche Unterricht*, 25 (3), 5–19.
- Chapoutot, J. (2014). *Der Nationalsozialismus und die Antike*. Aus dem Französischen übersetzt von W. Fekl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Derbew, S.F. (2022). *Untangling Blackness in Greek Antiquity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108861816>
- Diller, A. (1937). Race Mixture Among the Greeks before Alexander. *Illinois Studies in Language and Literature*, 20 (1–2), 9–187.
- Dobrinski, M. (2019, 2. May). *Kirchen verlieren bis 2060 fast die Hälfte ihrer Mitglieder*. Süddeutsche Zeitung Online. <https://www.sueddeutsche.de/politik/kirche-christen-austritt-evangelisch-katholisch-1.4429447>
- Doepner, T. (2023). Apuleius, Metamorphosen – eine Eselei in der Schule? Literaturdidaktische Perspektiven verändern den Lateinunterricht. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 134–152. <https://doi.org/10.11576/pflb-6303>
- Doepner, T. & Keip, M. (2021). Latein – ein Erfolgsmodell auf dem Weg nach oben. *Der Altsprachliche Unterricht*, 64 (2), 2–11.
- Doerr, A. (2021). *Cloud Cuckoo Land*. Fontana.
- Eberle, J. (n.d.). *Lob des Lateins*. n.p.
- Eberle, J. (1961). *Amores. Nova Carmina*. Artemis.
- Eckert, A. (2021). *Geschichte der Sklaverei. Von der Antike bis ins 21. Jahrhundert*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406765414>
- Fins, J.J. (2020). Pandemics, Protocols, and the Plague of Athens: Insights from Thucydides. *Hastings Center Report*, 50 (3), 50–53. <https://doi.org/10.1002/hast.1132>
- Fischer, J. (2018). *Sklaverei*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flaig, E. (2018). *Weltgeschichte der Sklaverei* (3rd Edition). C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406720291>
- Förstel, K. (1995). *Manuel II. Palaiologos. Dialoge mit einem Muslim*. 3 Vols. PERSEE.
- Freund, S. & Janssen, L. (Eds.). (2019). *Non Ignarus Docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*. Klinkhardt.
- Freund, S. & Mindt, N. (Eds.). (2020). *Antike Konzepte für ein modernes Europa: Die Klassische Philologie und die Zukunft eines Jahrhundertprojekts*. Polyphem.
- Fündling, J. (2020). *Asterix. 100 Seiten*. Reclam.
- Fuhrmann, M. (2001). *Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. DuMont.
- Gahbauer, F.R. (1997). *Der orthodox-katholische Dialog: Spannende Bewegung der Ökumene und ökumenische Spannungen zwischen den Schwesterkirchen von den Anfängen bis heute*. Bonifatius.
- Gerhards, J., Kohler, U. & Sawert, T. (2021). Educational Expansion, Social Class, and Choosing Latin as a Strategy of Distinction. *Zeitschrift für Soziologie*, 50 (5), 306–321. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0021>
- Gerhards, J., Sawert, T. & Kohler, U. (n.d.). *Fakten statt Unterstellungen: Eine Antwort auf die Replik „Fiktionalität in der Wissenschaft – Analyse einer Studie“*. https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/seniorprofessur/neue_publicationen/dateien/Gerhards-Sawert-Kohler---Replik-auf-Stefan-Kipf-et-al.pdf

- Grethlein, J. (2022). *Antike und Identität: Die Herausforderungen der Altertumswissenschaften*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-161935-9>
- Große, M. (2014). Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. *Info DaF*, 41 (1), 70–89. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0107>
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>
- Heuss, T. (1956). *Reden an die Jugend*. Wunderlich.
- Holzberg, N. (2010). *Aristophanes. Sex und Spott und Politik*. Beck.
- Isaac, B. (2004). *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400849567>
- Jahn, S. (2020). *Sprachsensibler Lateinunterricht* (ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern). Hrsg. v. der Stiftung Mercator (pp. 1–30). Universität Duisburg-Essen. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf
- Karl, C. & Tiedemann, N. (Eds.). (2018). Sprachbildung und Sprachförderung. *Der Alt-sprachliche Unterricht Latein/Griechisch*, 61 (6), 2–11.
- Kipf, S. (2005). Ad Fontes? Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im alt-sprachlichen Unterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 5 (2+3), 58–71. <https://journal.s.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35590>
- Kipf, S. (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*. Buchner.
- Kohler, B. (2021, 19. June). *Diverses Amt*. Frankfurter Allgemeine Zeitung Online, 2.
- Kranzdorf, A. (2018). *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920–1980*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110603408>
- Kruse, W. (2012, 27. September). *Bürgerliche Kultur und ihre Reformbewegungen*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/kolonialismus-imprialismus/kaiserreich/139652/buergerliche-kultur-und-ihre-reformbewegungen/>
- Lee, C. & Morely, N. (Eds.). (2014). *A Handbook to the Reception of Thucydides*. Wiley Online Library.
- Maier, F. (2014). *Warum Latein? Zehn gute Gründe*. Reclam.
- McCoskey, D.E. (2019). *Race. Antiquity and Its Legacy*. Bloomsbury Academic.
- McCoskey, D.E. (2021a). Introduction. In D.E. McCoskey (Ed.), *A Cultural History of Race in Antiquity* (A Cultural History of Race, Vol. 1) (pp. 1–20). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350067417.ch-001>
- McCoskey, D.E. (Ed.). (2021b). *A Cultural History of Race in Antiquity* (A Cultural History of Race, Vol. 1). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350067417>
- McEvelley, T. (2002). *The Shape of Ancient Thought. Comparative Studies in Greek and Indian Thought*. Allworth.
- McLaughlin, R. (2016). *The Roman Empire and the Silk Routes. The Ancient World Economy and the Empires of Parthia, Central Asia and Han China*. Pen & Sword.
- Miltimore, J. (2017, 13. September). *The Thucydides Quote in 'Wonder Woman': Is it Legit?* Intellectual Takeout. <https://intellectualltakeout.org/2017/09/the-thucydides-quote-in-wonder-woman-is-it-legit/> (last access: 07.03.2023).
- More, T. (1986). *In Defense of Humanism: Letter to Martin Dorp. Letter to the University of Oxford. Letter to Edward Lee. Letter to a Monk* (The Yale Edition of the Complete Works of St. Thomas More, Vol. 15). Ed. by D. Kinney. With a New Text and Translation of *Historia Richardi Tertii*. Yale University Press.
- Osterhammel, J. (2012). 1800–1850. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Das neunzehnte Jahrhundert. Informationen zur politischen Bildung*, 315 (2), 4–

29. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/das-19-jahrhundert-315/142105/1800-bis-1850/>
- Paulsen, F. (1884). *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Veit.
- Prange, K. (2010). Neuhumanismus. In H.R. Balz, J.K. Cameron, W. Härle, S.G. Hall, B.L. Hebblethwaite, W. Janke, H.-J. Klimkeit, J. Mehlhausen, K. Schäferdiek, H. Schröder, G. Seebaß, H. Spieckermann & G. Stemberger (Eds.), *Theologische Realenzyklopädie Online, Vol. 24*. De Gruyter. https://www.degruyter.com/database/RE/entry/tre.24_315_35/html
- Rebenich, S. (2021). *Die Deutschen und ihre Antike. Eine wechselvolle Beziehung*. Klett-Cotta.
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.
- Rehberg, K.-S. (Ed.). (2008). *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. 2 Vols. Campus.
- Reuchlin, J. (2010). *Sämtliche Werke, Band II, 1. De Arte Cabalistica Libri Tres. Die Kabbalistik*. Ed. by W.-W. Ehlers & F. Felgentreu. Frommann-Holzboog.
- Richard, C.J. (1995). *The Founders and the Classics. Greece, Rome, and the American Enlightenment*. Harvard University Press.
- Ricks, T.E. (2020). *First Principles. What America's Founders Learned from the Greeks and Romans and How That Shaped Our Country*. Harper.
- Rioux, C. (2021, 20. November). *Revenir aux sources de la langue*. Le Devoir Online.
- Sawert, T. (2018). *Latente Mechanismen sozialer Hierarchisierung. Die Wahl alter Sprachen als Reproduktionsmechanismus des Bildungsbürgertums*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20577-5>
- Scanlon, T.F. (1980). *The Influence of Thucydides on Sallust*. Winter.
- Schelske, O. (2014). Thucydides as an Educational Text. In C. Lee & N. Morley (Eds.), *A Handbook to the Reception of Thucydides* (pp. 75–90). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118980194.ch5>
- Schmidt, G. (2009). *Thomas More und die Sprachenfrage. Humanistische Sprachtheorie und die translatio studii im England der frühen Tudorzeit*. Winter.
- Schröder, K. (2022, 3. June). *Warum ich ohne Latein eine andere geworden wäre*. Welt Online. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/plus239143697/Kristina-Schroeder-Warum-ich-ohne-Latein-eine-andere-geworden-waere.html>
- Schwarzmaier, M. (1937). *Friedrich Immanuel Niethammer, ein bayerischer Schulreformer*. C.H. Beck.
- SINUS-Institut. (2021, 01. October). *Deutschland im Umbruch. Pressemitteilung*. SINUS-Institut. www.sinus-institut.de/media-center/presse/sinus-milieus-2021
- Stiewe, B. (2011). *Der „Dritte Humanismus“: Aspekte deutscher Griechenrezeption vom George-Kreis bis zum Nationalsozialismus*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110235623>
- Tenorth, H.-E. (2009). Allgemeines Normativ von 1808. Niethammer als Schulreformer. In G. Wenz (Ed.), *Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte* (pp. 65–81). Bayerische Akademie der Wissenschaften.
- Van den Haak, M. (2018). High Culture Unravelling: A Historical and Empirical Analysis of Contrasting Logics of Cultural Hierarchy. *Human Figurations*, 7 (1), n.p. <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0007.108>
- Vogel, M. (2019). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? – Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen für die Praxis des Lateinunterrichts. In S. Freund & L. Janssen (Eds.), *Non Ignarus Docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (pp. 131–159). Klinkhardt.

- Von Humboldt, W. (1920). *Gesammelte Schriften, Band XIII. Erste Abteilung*. Ed. by Preußische Akademie der Wissenschaften. De Gruyter.
- Von Schwerin, U. (2021, 5. January). *Erdogan inszeniert sich als Wiedergänger der Sultane*. Neue Zürcher Zeitung Online. <https://www.nzz.ch/international/tuerkei-erdogan-entdeckt-die-geschichte-als-herrschaftsmittel-ld.1590000>
- Von Wilamowitz-Moellendorff, U. (1902). *Griechisches Lesebuch*. 2 Vols. Weidmann.
- Wenz, G. (Ed.). (2009). *Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte*. Bayerische Akademie der Wissenschaften.
- Wesselmann, K. (2021). *Die abgetrennte Zunge. Sex und Macht in der Antike neu lesen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wesselmann, K. & Walker, M. (2021). Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 251–271. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3352/>
- White, M. (2007, 17. March). *300 Is a Dangerous Piece of Fantasy*. The Guardian Online. <https://www.theguardian.com/film/filmblog/2007/mar/27/300isadangerous-pieceoffa>
- Winterer, C. (2002). *The Culture of Classicism. Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life 1780–1910*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801867996>
- Zuckerberg, D. (2018). *Not All Dead White Men. Classics and Misogyny in the Digital Age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674989801>

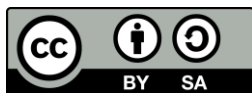
Information on the article

Citation:

Polleichtner, W. (2023). Building a Contemporary List of Texts for Teaching Greek on the Secondary Level. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 161–173. <https://doi.org/10.11576/pflb-6305>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

What Is English in the Light of Its Global Use? Exploring Students' Concepts of English

Carolin Zehne^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Contact: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
carolin.zehne@uni-bielefeld.de*

Abstract: Today, English can be called a truly global language, as it is used in diverse sociocultural contexts. With research paradigms such as World Englishes and English as a lingua franca which investigate these uses, the concept of English has changed from a monolithic understanding with target norms and target culture mainly related to anglophone references to views in which English becomes multiple and more complex. Changing conceptions of what English is in the light of its global uses raise the question of what exactly should be taught and how. The question of what constitutes English ultimately is an ontological one: It underlines the importance of becoming aware of what English means to different people in different contexts, particularly in educational settings. In this contribution, I firstly elaborate on the changing meanings of English in connection with its global uses. For this, I focus on World Englishes and English as a lingua franca as vital research paradigms and their conceptions of English. I then outline these conceptions within an ontological framework which accounts for different senses of language and English. In a next step, I relate the changing senses of English to implications for English language teaching. In the second part of the contribution, I provide insights into my own research related to student conceptions of English: With the help of a constructivist grounded theory framework, I explored how they view English and what constitutes English for them. My results revealed that for students, using and encountering English inside the classroom was different from how they conceptualized English outside the classroom. This difference in student perceptions raises the question of to what extent English is appropriately represented in the school setting – and, thus, in the current canon of language teaching. Based on my results, I provide some practical suggestions for the classroom to bridge the gap by using conceptions of English from the paradigms World Englishes and English as a lingua franca.

Keywords: Global Englishes; English as a lingua franca; English language teaching; language ontologies; constructivist grounded theory



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Introduction: English as a globally used language

Today, English can be called a ‘(truly) global language’ (Crystal, 2012a, 2012b; Galloway & Rose, 2015; McKenzie, 2010; Seargeant, 2009). It has become a globally used language because of a constellation of intertwined historical and political reasons (see e.g. Culpeper, 2015, or Gramley, 2012, for more detail). These reasons are linked to processes of colonialization and globalization which caused a rise in the economic and political power of English-speaking countries and are hence a major factor of establishing English as a “prestige language” (Rose & Galloway, 2019, p. 3).

There were nearly 1.5 billion speakers of English in 2022. Less than a third of these speakers have English as their first language (Eberhard et al., 2022). Even though it might be difficult to define who counts as a ‘speaker of English’ in terms of proficiency (Schreier et al., 2020), we can still say that those speakers of English who use English as their second or as a foreign language outnumber speakers who have English as their first language (see also Jenkins, 2015a; Schneider, 2020). Today, English can be described as the internet’s universal language (Richter, 2022) and it is the most widely studied foreign language in the European Union (Eurostat. The Statistical Office of the European Union, 2021).

1.1 Global uses and new paradigms

The global uses of English by different kinds of speakers gave rise to a number of related research paradigms, which investigate the use of English in diverse sociocultural contexts. They share the endeavor to move towards an understanding of English which regards it as pluricentric and plurilithic rather than modeling its use based on monocentric views in which standard varieties of Britain or the United States serve as the ultimate yardstick (Bolton, 2006). In such views, other uses of English are compared to such dominant varieties in a rather deficit-oriented approach.

World Englishes (WE) marked the beginning of a shift in thinking towards an understanding of English as multiple entities existing in their own right. The work connected to this paradigm has greatly affected research and theorizing, as research in WE has always questioned and continues to question entrenched dichotomies between standard and non-standard uses as well as native and non-native speakers of English. Kachru’s Three Circles Model (1985, 1992) is one of the most widely known models which illustrates a shift in thinking when it comes to legitimacy of different uses of English. It consists of three concentric circles which describe the types of global uses of English (see Table 1).

Table 1: Descriptive overview of Kachru’s three circle model (see also e.g. Jenkins, 2015a; Schneider, 2017).

<i>Circle name</i>	<i>Description</i>	<i>Sample countries</i>
Inner Circle (norm providing)	Countries in which English is the native language of the majority of the speakers	UK, USA, Canada, Australia, New Zealand
Outer Circle (norm developing)	Countries in which English takes on institutional/official roles, as it is the case in many postcolonial settings	India, Nigeria, Singapore
Expanding Circle (norm dependent)	Countries in which English is rather used as a foreign language and does not play any official role(s)	Germany, China, Japan, Italy

Despite recent developments in the field and a move away from rigid (geographic) boundaries (Buschfeld, 2020, 2021), WE as a research paradigm mainly is concerned with exploring how the Outer Circle as norm developing is no longer dependent on normative yardsticks set up by the Inner Circle varieties of English (Buschfeld & Kautzsch, 2017; Schneider, 2017).

English as a lingua franca (ELF) as a second independent research paradigm investigates the uses of English in multilingual lingua franca settings. In such settings, English essentially becomes a contact language for people who choose to communicate in English and who do not share any other language(s) (Jenkins, 2015b; Mauranen, 2018). Following the footsteps of WE, researchers tried to establish the English in ELF as a clearly identifiable variety with characteristic features of its own (see e.g. Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2004) in the early stages of the paradigm. In its current stage (Jenkins, 2015b), instead of a distinct variety of English, ELF is regarded as a communicative mode in which interlocutors involved in a particular lingua franca communicative setting actively (co-)construct meaning in interaction. They do so without necessarily sticking to anglophone reference norms, but rather focus on processes of accommodation and negotiation (Baker, 2018; Baker & Sangiamchit, 2019; Ishikawa, 2021; Schaller-Schwaneer & Kirkpatrick, 2020).

1.2 An ontological framework: from monolithic to pluricentric and plurilithic

With research paradigms such as WE and ELF causing a shift to viewing English as consisting of a multitude of uses in numerous contexts rather than regarding it as exclusively connected to Inner Circle uses and anglophone cultural contexts, ontological questions of what can be regarded as English become more prevalent (Seargeant, 2012, p. 1). Ontology in the philosophical sense is a part of metaphysics in which “we puzzle and wonder about what exists and what existing things are like, in their most fundamental features and interrelationships” (Koons & Pickavance, 2015, p. 1). Particularly in connection with educational contexts

“[e]xamining and being explicit about what we [...] think English is – our ontologies of English – and how these ontologies underpin our educational ideologies and professional practices, should be an essential component of research in the discipline.” (Hall & Wicaksono, 2020, p. 3)

Hall (2013) and Hall et al. (2017) distinguish four broad domains which all relate to the concept of language in an ontological sense:

- the *cognitive domain* in which language is viewed as a cognitive resource stored in the human brain/mind;
- the *expressive domain* in which language is externally manifested;
- the *social domain* in which language is a social construct and/or process;
- the *notional domain* in which language is viewed as an idealized system (Hall et al., 2017, pp. 90–91).

These four main domains are then further divided into different senses of language (see Table 2 on the next page).

Table 2: Different senses of language (based on Hall et al., 2017, p. 91)

Domain	Sense	Language as
Cognitive	The language capacity	A property of the species
	I-language	System(s) in the mind/brain of an individual
Expressive	E-language	(Bodies of) expressed utterances, texts, structures
	Speech, writing, sign	Physical manifestations of expressions
Social	Languaging	Social act(s)
	N-language	Named system(s)
Notional	Idealized I-language	Idealization(s) from individual minds/brains
	P-language	Ideal system(s) independent of cognition and use

The cognitive domain of this classification describes the inner representation of language as a cognitive entity (*I-language*). As a cognitive entity existing in the mind of the user, language in this sense is not directly accessible. The cognitive resources become perceptible for others and oneself as a part of *E-language*, as they externally manifest themselves in different modes, such as speech, writing, or sign. In the social domain, language emerges as social act(s) in *languaging*. Regarding language(s) as named systems, which are often based on nation states in the sense of *N-language*, can also be seen as a social act of constructing languages. Within this sense, languages become named systems which can be clearly separated from each other. With idealized *I-language* and *P-language* senses, the notional domain is connected to viewing language(s) as idealized systems which can exist independently of cognition and use.

In the light of the many global uses of English, Hall (2020) relates the domains and senses listed in Table 1 to the concept of *English* (see Figure 1).

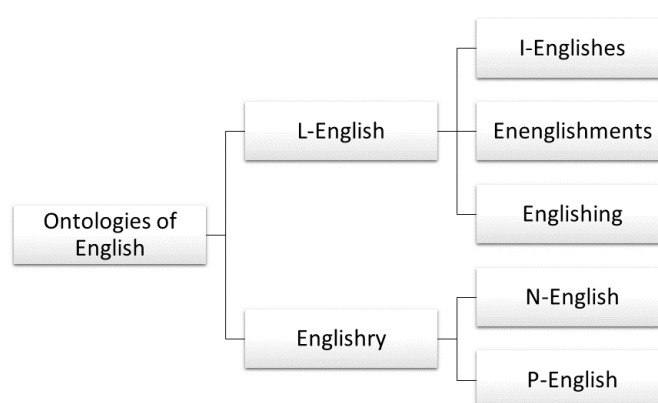


Figure 1: Overview of ontologies of English based on Hall (2020)

Hall generally distinguishes between *L-English* and *Englishry*: *L-English* can be understood as “[...] the linguistic resources, processes, and products that have developed in the minds and behaviors of a set of people” (Hall, 2020, p. 24). English exists “as a set of instantiations of the language capacity” (Hall, 2020, p. 22) as people share common

features of their I-languages that enable them to communicate in what they would recognize as English. Hall (2020, p. 23) calls the common features of I-languages which people use to communicate in English *I-Englishes*. I-Englishes manifest themselves as *Enenglishments* from cognitive resources and are used in the social act of *Englishing*.

Englishry as the second set of entity types is connected to processes of identity formation, mainly on the nation level (Hall, 2020, p. 25). In this sense, N-English as a named system is oftentimes understood as a single, standardized form and usually associated with “Standard English”. In connection with the sense of the notional domain (see Table 1), *P-English* is assumed to constitute a system which “[...] hold[s] at the level of unified communities of users” (Hall, 2020, p. 27), thus existing as an abstract entity which is completely independent from actual uses. Concerns about language decay illustrate how a seemingly existing abstract norm is taken by some to judge innovations in language use:

“It’s immeasurable, but unquestionably there is more written communication nowadays than there ever has been. Consequently, we don’t handle language with care anymore. Beyond ‘literally’, there is a load of other peeves one encounters in modern communication, verbal and written. Each of them could be taken as another sign of endemic decay. The word whose mishandling I, on my part, feel sorriest for is ‘historic’” (Sutherland, 2013, para. 2).

In this example, Sutherland (2013) is concerned about language decay in English. He uses an abstract norm (P-English) he has in mind to evaluate emerging innovations and developments in language use.

When considering the different senses of language and English, we can recognize the different meanings of English in WE and ELF (see Section 1.1). Earlier monolithic notions of English viewed English as a fixed entity in connection with Inner Circle varieties as the only legitimate uses of English. This limited concept of N-English then creates such rigid dichotomies of native and non-native or standard and non-standard.

Efforts in WE to establish varieties (mainly but not exclusively) from postcolonial Outer Circle contexts in their own right entailed establishing the legitimacy of N-Englishes existing alongside each other. With its focus on newly emerging standards with multiple centers, WE as a paradigm can rather be connected to *pluricentric* notions of language and English (see also Hall et al., 2013).

Recent developments in the ELF paradigm with their focus on ELF communicative encounters as a communication mode highlight the social component of *Englishing* and language as emerging in interaction. Such views can be connected to *plurilithic* notions of language which denote the “non-monolithic reality” (Hall et al., 2013, p. 5) of named languages. Such notions move away from national and universal framings of language and English. Instead, they emphasize the roles of local experiences and goals at play when it comes to individuals’ language use (Makoni & Pennycook, 2007; Pennycook, 2007, 2009).

1.3 Rethinking English in English language teaching

Pluricentric and plurilithic views as a part of a changing concept of English have also affected thoughts of what teaching *English* should entail (see e.g. Bayyurt & Akcan, 2015; Callies et al., 2022; Galloway, 2017; Kachru, 2006; Rose & Galloway, 2019; Sharifian, 2009). Changing conceptions of English language teaching (ELT) mainly involve questioning the connection between *target culture*, *target language*, and Inner Circle countries as a part of monolithic notions of English. With an extension of what “English speaking” essentially means (Matsuda, 2020), pluricentric notions of English thus raise the question of alternative models besides traditional standardized Inner Circle varieties for certain contexts (Kachru, 2006; Le Phan, 2020; Rubdy & Saraceni, 2006). Hence, students should be exposed to a number of varieties and cultural contexts to reflect the sociolinguistic reality of the many uses of English today (Marlina, 2017, 2018). The

questions thus raised in this debate concern the linguistic canon to which English language teaching orientates and, therefore, connect directly to the main theme of the present collected issue on *Canons for 21st-century Teaching* (see Sauer et al., pp. 1–12 in this issue).

Pluricentric notions in ELF include Jenkin's Lingua Franca Core (Jenkins, 2000, 2008a, 2008b) for pronunciation features to ensure successful communication and Seidlhofer's initial list of potential characteristic lexico-grammatical features of ELF (Seidlhofer, 2004). Based on empirical classroom investigations, Jenkins established a list of core pronunciation features which seem to be essential to successfully get meaning across in ELF communicative situations. Seidlhofer focused on potential regularities in lexico-grammatical features occurring in ELF communicative encounters.

In the light of enabling students to take part in discourses in which English is used, such features could serve as "minimal requirements" to enable students to communicate in lingua franca encounters. This particularly applies to weaker students as well as students who do not put much emphasis on English in their everyday lives (Zehne, 2019, 2022).

Plurilithic views of the emergent nature of language and English, in contrast, do not focus on establishing alternative models for orientation in ELT per se. The traditional, underlying, rather implicit models are mostly based on Inner Circle, standardized varieties which serve as a guideline for ELT in institutionalized settings in the sense of P-English, e.g. to determine what might be correct or incorrect in terms of students' language use. Plurilithic views rather raise the question of how students can approach these implicit models in educational settings (Bruthiaux, 2010; Kohn, 2020; Matsuda, 2020). It is thus important to think about how to engage students in *how* they are made aware of these models, to what extent they can be enabled to actively reflect on them, as well as how they encounter English and these models.

In Kohn's (e.g. Kohn, 2015, 2018a, 2018b, 2020) social constructivist view, such a learner's perspective is prevalent. How learners perceive English and what they would like to do with (their) English play central roles in his *My English* approach. In the light of constructivism, students should be given the chance in the classroom to explore and construct their version of English, also in terms of what they regard as appropriate and desirable for themselves.

Despite efforts to integrate these views in ELT, a so-called conceptual gap (Seidlhofer, 2001, p. 137) remains. Paradigms such as WE and ELF regard English as multiple and complex while for learners, Inner Circle, anglophone yardsticks are prevalent. This in turn can potentially cause problems to use and understand English as a part of its sociocultural reality outside the classroom, as for instance Bieswanger (2008) notes:

"The conversation failed because their interlocutors did not speak the type of standardized English they had themselves learned in secondary school, but used a variety they considered 'strange'. [...] many years of English foreign language education in secondary school had not prepared these speakers for the sociolinguistic reality in an increasingly globalized world and had failed to create any kind of awareness of the considerable regional variation in the use of English" (Bieswanger, 2008, pp. 28–29; see also Bieswanger, 2022).

On the one hand, learners need to be exposed to a range of uses of English instead of an exclusive focus on standardized Inner Circle varieties and cultural references to equip them for the reality outside the classroom (Jindapitak et al., 2022; Schildhauer et al., 2020, 2022; Schulte & Schildhauer, 2020). They also need to be enabled to reflect on their prevalent language ideologies and attitudes. On the other hand, learners also need to experience language and English more specifically as a dynamic tool for communication in which they can use the linguistic and cultural resources they have at their disposal (see also Cook, 2006, 2007).

Despite arguing for taking into account changing conceptions of English as a part of WE and ELF paradigms when teaching it, conceptions of English in the school context

have hardly been explored (Hall et al., 2017). Particularly students' views on English have only been marginally investigated – even less so for the German context.¹ With a shift in what “English” entails initiated by WE and ELF paradigms and resulting claims for change in ELT, exploring what English means to students on an ontological level becomes an important factor of re-evaluating what English should be in the classroom – and, thus, constitutes a contribution to the ongoing canon debate.

2 A glimpse at student concepts of English

2.1 Summary of research framework

With the lack of empirical investigations specifically in the German secondary school context, the following research questions guided an investigation of stakeholder conceptions of English:

- (1) *Which conceptualizations of English do various stakeholders (students, teachers, curricula/educational standards) in a German ELT context have?*
- (2) *How do these conceptualizations relate to concepts of English and language a) in ELF and WE as well as b) within more traditional, monolithic notions?*
- (3) *What are the implications for ELT from 1) and 2)?*

To explore my questions, I conducted semi-structured interviews with more than 70 students as well as seven teachers from three different schools from June 2018 to March 2020. I designed interview guidelines with different sets of questions for student as well as teacher interviews. Because of the complexity of my original interview data, I particularly focus on the students' perspectives for this contribution. The student interview guideline contained questions about the type(s) of N-English(es) students would encounter, how they engaged in Englishing themselves, how they perceived their own Enenglishments, and which types of N-Englishes they used as models for their own Enenglishments (see also Table 3).

Table 3: Sample questions from student interview guideline and their connection to different aspects of ontologies of English.

<i>Aspect of the interview guideline</i>	<i>Sample question</i>
Types of N-English(es) students encounter	Wo begegnet dir Englisch in deinem Alltag?
Engaging in Englishing	Wo benutzt du Englisch in deinem Alltag? In welchen Situationen spricht ihr/sprichst du Englisch im Unterricht? Wie ist das für dich?
Perception of their own Enenglishments	Wie bist du mit deinem Englisch zufrieden? Was denkst du, kannst du schon gut? Worum möchtest du arbeiten?
N-Englishes as models for their own Enenglishments	Was ist für dich „gutes Englisch“?

A constructivist grounded theory approach (Charmaz, 2014) served as the overarching methodological framework of the project. Through the coding procedures involved in constructivist grounded theory (see Charmaz, 2014), I was able to work out a model which integrated student, teacher, and curricular notions of English as well as the relations of these notions.

¹ The only exceptions to my knowledge are Grau (2009), Kruse (2016), and Meer et al. (2021).

2.2 Student internal conceptions of English

2.2.1 Fixed model vs. communicative tool

Students' highly individual internal conceptions of English could be placed on a context dependent continuum from a *fixed referential model* to a *flexible communicative tool*. Students thus had an individual, fixed model in mind, e.g. when evaluating their own English or that of others. However, this model was not always as prevalent depending on the context in which they used and encountered English. Students viewed English as a tool they used to communicate with other people outside the classroom. Making yourself understood and being able to understand others was considered an important element of this type of conceptualization of English:

Wenn der andere mich versteht und mir darauf die Antwort gibt, die ich wissen wollte. Wenn ich, wenn der zahlen soll, und ich ihm sage, was es kostet, und er mir dann Geld gibt, dann ist das schon, reicht mir das schon. (D26, ll. 88–90)

[...] aber ich denke, wenn jemand versteht, was gesagt wird, und auch darauf antworten kann und das Sinn ergibt, dann reicht mir das erst einmal schon mit kompetentes Englisch sprechen. (D86, ll. 284–286)

Hauptsache, er kann das Englische benutzen, er weiß, mit der englischen Sprache umzugehen. Und kann die in unterschiedlichen Situationen abrufen. (D16, ll. 248–250)

Despite the focus on getting your message across and thus using English as a communicative tool, students also expressed their desire to use what they called “proper English” in different settings. The desire to speak “properly” applied to settings outside the classroom („*Auf jeden Fall, dass man sich ausdrücken kann, dass man seine Wünsche, seine Argumente vernünftig darstellen kann. Dass man sich auch differenziert ausdrückt, dass man Sätze vernünftig verknüpfen kann, auch andere Satzanfänge findet.*“ D31, ll. 181–183) as well as inside the classroom („*Ich würde sagen, im Unterricht ist man eher darauf bedacht so, das richtig zu sagen. Also, (...) so sprachlich auch irgendwie korrekt.*“ D24, ll. 128–129).

What students regarded as “proper” was dependent on their respective fixed referential model which they used as guiding normative frameworks. These frameworks were mainly connected to issues of pronunciation and accent. There was considerable individual variation in student perceptions of pronunciation models, as for instance some students expressed a desire to not sound German („*Aber für mich ist es einfach wichtig, weil ich es gerne habe, dass man es nicht erkennt, dass ich quasi aus Deutschland bin.*“ D15, ll. 173–175), while others did not mind retaining a German accent for their English („*Aber an sich hat es mich jetzt nicht so sehr gestört, dass ich irgendwie einen Akzent habe oder so.*“ D70, ll. 215–216). Additionally, the concepts of British and American English were mentioned by students to model concepts such as “real” and “proper” English as well as to evaluate the type(s) of English they would encounter inside and outside the classroom. Here, students also displayed variation in which models they used as yardsticks. For some students, “British English” was the target norm („*Ja, also das Englisch, was die eigentlich auch in England sprechen.*“ SI in D61, l. 160), while others used “American English” as their referential model („*Ja, also für mich klingt das amerikanische Englisch auch besser, also für mich klingt es immer so wie nach dem richtigen Englisch [...].*“ SII in D61, ll. 257–258). The concept of the native speaker served as another yardstick for students to evaluate their own English competence and their goals („*Ja, das ist so mein Ziel, dass ich mich richtig mit Leuten unterhalten kann, die gebürtig Englisch sprechen.*“ D68, ll. 254–256).

2.2.2 School English

Students used their internal normative conception of English to make sense of English in their *Lebenswelten*. Students had different perceptions of English inside and outside the classroom in the sense that *encountering* and *using* English inside the classroom and outside the classroom entailed different things for them. This ultimately resulted in the concept of “School English” (see also Le Foll, 2021).

While there was a clear difference between English inside and outside the classroom for all students, their views on using “School English” as a yardstick for their own language learning displayed two main tendencies. Some students did not regard “School English” as desirable and thought it was not “real” English as experienced outside the classroom („Also ich fände es wichtiger, wenn wir mehr lernen, von diesem Schulenglisch wegzukommen, und eher dieses wirkliche Englisch fließend sprechen können.“ D23, ll. 96–98). Other students thought of English inside the classroom as “real English” and a desired target for them to learn („Ja, ich würde sagen, hier ist es so halt richtiges Englisch, kann man halt schon sagen.“ SII in D69, ll. 373–374).

2.2.3 Using English

Regardless of whether they viewed “School English” as desirable or not, students described the type of English (use) in class as more formal and involving a greater focus on correctness („Das ist schon, schon anders im Englischunterricht. Da spricht man mehr, also etwas formeller.“ D71, ll. 226–227). Students stressed that the more formal environment led them to think more about what they wanted to say and how they wanted to say it in class. This meant that they needed more time to think about what to say and thus to prepare their contributions („Und deswegen muss man auch erstmal überlegen, ein bisschen. Ja, wie kann ich das halt formulieren, was ich so sagen möchte? Und diese Zeit zum Nachdenken brauche ich persönlich für mich.“ D21, ll. 63–65). With taking a long time to prepare contributions, using English inside the classroom was not considered having an actual conversation and became part of a rather artificial setting. For students, it felt as if they were forced to contribute in the classroom, since they wanted to conform to the overall framework set up by their teachers and curricular guidelines in this artificial setting („Also das ist dann halt immer so, also es hört sich komisch an, aber man ist irgendwie so gezwungen, Englisch zu reden [...].“ D14, ll. 24–26).

As opposed to the rather restricted environment inside the classroom, some students stated they were able to speak more freely outside the classroom („Also allgemein finde ich, Englisch im Alltag zu sprechen, ist auf jeden Fall einfacher und auch sehr viel freier.“ D14, ll. 84–85). This involved putting less emphasis on correctness for them („Also man guckt nicht so darauf, ob man jetzt Fehler in der Sprache macht oder so.“ D73, ll. 60–61). Outside the classroom, students focused on getting their message across. This also involved the use of communication strategies, such as paraphrasing („Ich umschreibe die immer ganz gut, dann versteht man das, aber das dauert dann halt immer so lange, wenn man irgendwas umschreibt.“ D68, ll. 248–250) or using gestures („Ich habe probiert, das mit den Händen irgendwie nachzumachen oder so. Zum Beispiel. [...] Ich weiß gar nicht mehr, was das war, aber ich habe das probiert, mit den Händen nachzumachen.“ SII in D55, ll. 192–193). English outside the classroom was seen as a convenient way to communicate with others. Additionally, in this view, students felt more confident and competent when using English outside the classroom („Also es, ich kann ja eigentlich relativ gut Englisch sprechen, wenn es jetzt nicht so um Unterrichtssachen unbedingt gehen muss, sondern so Smalltalk-mäßig.“ D26, ll. 78–80).

However, using English outside the classroom caused some students to feel rather insecure because of the complexity and flexibility of using English outside a school setting. In this view, the classroom with its predictable structures and shared learner experiences became a safe environment in which they felt more comfortable to use English

(„Weil du mit Schülern in einem Raum bist, die auch nicht jetzt, wo die Muttersprache auch nicht unbedingt Englisch ist. Und dann ist es so ein bisschen beruhigender.“ D72, ll. 53–54).

2.2.4 Encountering English

Many students encountered English in a wide range of situations outside the classroom, such as talking to friends or relatives from abroad, as well as being approached by people on the street („Auch in der Stadt, zum Beispiel, werde ich ganz oft auf Englisch angesprochen zum Beispiel. Also zum Beispiel am Hauptbahnhof, wenn die nach dem Weg fragen.“ D22, ll. 38–40). Students also encountered English through a variety of media outside the classroom, such as movies, books, and social media.

Encounters with English in class mainly involved English-speaking countries and what students thought seemed to be the related culture(s) („So im Englischunterricht darüber zu reden, wie es halt in anderen Ländern wirklich abläuft. Wo wirklich nur Englisch gesprochen wird.“ SII in D61, ll. 52–54). Some students also thought that there was a repetitive pattern of English encounters inside the classroom in terms of addressing the same topics in different grades („Ja, in Englisch reden wir gefühlt jedes Jahr immer mal wieder über Indien, über die USA, über Großbritannien.“ D19, ll. 4–5). Media such as audio files and movies also played a role for letting students experience English inside the classroom. Students encountered English through their peers, too. For some students, the types of English that were implemented in class were the only encounters with the language they experienced („Aber, also jetzt in Deutschland und im wirklich alltäglichen Alltag, so, was wir jeden Tag hier machen, da eigentlich eher nur im Englischunterricht halt.“ SII in D32, ll. 86–88).

Students' internal construction of normativity was highly individual. It ranged from creating their fixed referential model in terms of “correctness” or “desirable targets” to acknowledging English as a variable and flexible tool for communication. How they placed English on their individual continuum of fixed referential model and flexible communicative tool was dependent on the contexts in which students encountered and used English.

Based on their internal normative conceptions, students made sense of their external *Lebenswelten*. For students, English inside the classroom was a space of its own with more formal features and patterns determined by a framework set up by teachers and the curricula. This space of its own also affected how students used English and how they evaluated their competence inside the classroom. The students' normative frameworks determined how they viewed “School English”: While some of them regarded it as a desirable target, others took the English they experienced outside the classroom as the yardstick. Depending on their internal frameworks, the classroom or outside the classroom could either become a safe space for students or cause them to feel pressured to conform and perform well. For some students, English was not part of their *Lebenswelten*. This meant that they would only use and encounter English inside the classroom.

3 Bringing inside and outside the classroom closer together: implications for classroom practice

Considering how inside and outside the classroom dimensions of using and encountering English were so clearly divided for students, Seidlhofer's conceptual gap (2001) still seems to remain. To some extent, students encountered and used English outside the classroom in a way that is more in line with pluricentric and plurilithic conceptions prevalent in WE and ELF paradigms. At the same time, English inside the classroom still seemed to largely rely on monolithic referential models. This resulted in tensions between inside and outside the classroom dimensions and led students to mention the label

“School English” for the types of English they encountered in the school setting. Implementing pluricentric and plurilithic notions from WE and ELF paradigms in the classroom could thus help to bridge the gap in student perceptions of encountering and using English.

3.1 Encountering English through audio-visual texts

Audio-visual texts have been introduced as a promising way to implement encounters with a wide range of Englishes inside the classroom² (Hehner, 2022; Schildhauer et al., 2020, 2022; Schulte & Schildhauer, 2020; Westphal, 2022). Particularly, the use of listening journals could help to extend the traditional canon and carefully introduce students to a wide range of uses of English from Outer (more pluricentric) and Expanding Circle (more plurilithic) contexts and to let them reflect on their own perceptions to reduce the risk of stereotypical perceptions and attitudes (Galloway & Rose, 2014; Zehne, 2021). In connection with relevant topics that need to be addressed in class, students can work on their listening journals by engaging with a pre-determined number of audio-visual texts per week. A webpage created by the teacher can be used as a resource for audio-visual material.³ Here, students can find a range of texts divided by topic and level of difficulty. They could also be enabled to add their own texts if they are suitable. While and after engaging with the material, students fill out a journal page to reflect on the content and the language used in the material. Reflection prompts on the journal page could include:

- Please explain why you chose this particular video.
- Please summarize what the video is about.
- To what extent is the video easy or difficult to understand? Please explain.
- What did you notice while listening to the speaker(s) (e.g. word choice, pronunciation, speed)? Please explain. (See also Zehne, 2021.)

With listening journals, the types of Englishes students encounter outside the classroom can be brought into the classroom. They provide the potential to expand the concepts of English for inside the classroom dimension for students and thus to narrow the gap between the two dimensions. Listening journals also offer ways to let students carefully reflect on how they encounter such pluricentric and plurilithic types of Englishes with their own normative conceptions.

3.2 Using English with a focus on communication strategies in playful settings

Some students made use of certain communication strategies when using English as a communicative tool outside the classroom. To bridge the gap between inside and outside the classroom settings for *using* English, communication strategies as a key aspect of successfully communicating in English in a range of settings (Björkman, 2011, 2014; Hanamoto, 2016; Kaur, 2010, 2011, 2012; Kennedy, 2017) can be practiced in the classroom. Playful settings and games can be utilized to let students practice the use of communicative strategies, such as paraphrasing, using gestures, active listening, as well as using other linguistic resources to get the message across (Schildhauer et al., 2020; Zehne, 2019).

Depending on the grade and classroom setting, playful settings can vary in length and complexity. Games such as *Charades* or *Taboo* can be played as warm-ups at the beginning of the lesson to introduce and practice words and phrases which are relevant for a

² Additionally, there seem to be some changes underway in connection with the curricular framework, as Nigeria as an Outer Circle country was added to the *Abitur* requirements (see e.g. MSW NRW, 2019).

³ I created the following webpage as an example to illustrate the basic idea of working with a listening journal in class: <https://listening.video.blog/>

particular unit. Figure 2 depicts a selection of sample Taboo cards which can be distributed to students at the beginning of the lesson.

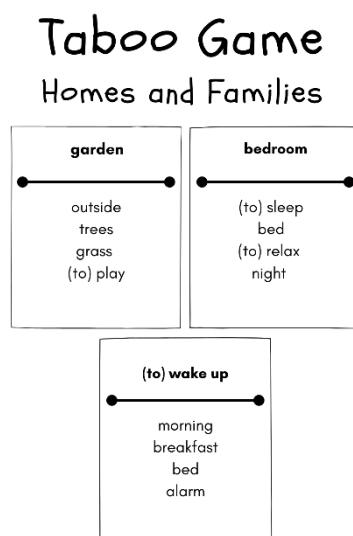


Figure 2: Sample Taboo cards for the topic homes and families to practice paraphrasing

Students walk around the classroom to find a partner, explain their word without using the other terms on their card, let their partner guess the word, switch cards, and look for the next partner. The basic idea of Taboo to create situations in which students need to paraphrase certain terms or expressions can also be transferred to more complex communicative settings, such as role plays. Here, role cards could contain words and phrases the students are not allowed to use (see Figure 3).

Role Play Card: Booking a Hotel Room

Guest

Please imagine: You would like to book a room in the Sunshine Hotel in Rome, Italy.

- Your stay is from Monday to Sunday, one person in a single room
- Please find out about:
 - The price
 - Whether breakfast is included
 - Additional activities and tours
 - Nearby restaurants/bars
 - A city map
 - Check out times
 - A taxi to the airport

Please remember: You are not allowed to use the following words: (to) cost, (to) book, single room, breakfast, city map, check out, luggage, transportation.

Please remember: You can use the support cards with useful sentences for help.

Figure 3: Sample role playing card with instructions to simulate the use of paraphrasing in a more complex communicative setting in the classroom

The game *Guess My Loanword* can help students to become aware of their multilingual repertoire. Students should experience the use of all of their linguistic resources to get meaning across in the classroom. Here, students can think of either a) an English loanword from any language they speak or b) a loanword from any language they speak which is used in English. They then also walk around the classroom to find a partner, say their loanword, and let the other student guess what it might mean. The *Telephone*

Game can be used to let students focus on active listening. For the game, the class is divided into two smaller groups which line up in the classroom. The teacher or a student starts the game by whispering a word or phrase to the last student in the line. The word or phrase is then passed on through the line. The first student in the line now has to name the word or phrase they understood.

With a focus on getting meaning across when using English, communication strategies constituted a part of students' communicative practices outside the classroom. Communication strategies can be considered a part of more plurilithic understandings of language (use), as they support moving away from monolithic notions of language in which communicating successfully follows a restricted set of resources to use. Implementing communication strategies as a part of more plurilithic understandings of language and English could thus possibly also contribute to reduce the gap of using English inside and outside the classroom for students.

3.3 Online exchanges as integrated experiences

Letting students experience ELF communicative situations via online exchanges has the potential to integrate encounters with different types of Englishes and the general experience of using one's own English beyond the classroom setting. Teachers can use web-pages like ePals (<https://www.epals.com/#/connections>) to find other colleagues and classes which might not be exclusively from Inner Circle countries, but rather from other Expanding Circle contexts. In connection with the current topic dealt with in class, students could for instance

- discuss certain questions or prompts raised by the teachers,
- interview each other about individual opinions or experiences, and
- create a joint presentation.

Collaborations could range from short(er) exchanges with a specific thematic focus to long(er) projects, in which students repeatedly work with each other. Depending on the school's and the students' technical equipment, exchange and communication phases can either take place at school or at home. Learning diaries with specific prompts could help students to carefully reflect on how they experience communicative encounters during exchange phases. This also includes becoming aware of their very own use of English in these encounters and how they might perceive this use as similar to or different from regular English lessons. Depending on the respective grade, such prompts could include:

- How did you feel before the conversation with your partner?
- And how did you feel afterwards?
- How do you think did the conversation work out? Why do you think so?
- What surprised you about this conversation?
- How has English helped you to communicate with your partner?
- How was using English during the exchange different from or similar to using English in regular English lessons?

Reserved time slots in class can serve as a space for students to reflect on their communicative encounters regarding e.g. how they managed the conversation, how they perceived themselves using English, and which strategies they might have used.

Implementing encounters with and uses of English within pluricentric and plurilithic senses in combination with creating spaces for students to carefully reflect could thus perhaps help students to a) frame English outside the classroom as more legitimate in case they use School English as their yardstick or b) perceive their English lessons as more relevant if they think School English is undesirable.

4 Conclusion and outlook

The changing nature of *English* with its many uses around the globe is explored by research paradigms such as WE and ELF which involve a change in thinking from monolithic understandings of English to pluricentric and plurilithic notions. Using an ontological framework can help us to grasp the different senses of English for research as well as for educational settings: With changing conceptions of English, questions of *what* should be taught and *how* it should be taught have become more prevalent.

How English is conceptualized (as a part of ontologies) certainly affects what is or can be regarded as canonical for ELT, as English in ELT can no longer be viewed as a monolithic entity with mainly anglophone references. What constitutes English as a part of pluricentric and plurilithic notions needs to be taken into account in ELT. This also means that if the concept of English in ELT should reflect the reality of (the) language outside the classroom, students' experiences of using and encountering English outside the school setting should be integrated. However, with a clear divide between inside and outside for the students and the resulting concept of "School English", that currently does not seem to be the case.

I have suggested specific activities for the classroom which combine encountering and using English with pluricentric and plurilithic notions of English within WE and ELF:

- With listening journals, students can encounter different uses of English from Outer and Expanding Circle contexts.
- Playful approaches/games help them to practice communication strategies as a vital element of using English in variable communicative encounters.
- Online exchanges with students from other Outer or Expanding Circle contexts can serve as integrated experiences in which students encounter and use English.

The suggestions I proposed in this contribution currently remain on a theoretical level. Implementing them in actual teaching practice and exploring how students perceive them in connection with their conceptions of English could be a potential next step to reducing the conceptual gap.

References

- Baker, W. (2018). English as a Lingua Franca and Intercultural Communication. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 25–36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-3>
- Baker, W. & Sangiamchit, C. (2019). Transcultural Communication: Language, Communication and Culture through English as a Lingua Franca in a Social Network Community. *Language and Intercultural Communication*, 19 (6), 471–487. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1606230>
- Bayyurt, Y. & Akcan, S. (Eds.). (2015). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335965>
- Bieswanger, M. (2008). Varieties of English in Current English Language Teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, 27–47. <https://doi.org/10.5774/38-0-21>
- Bieswanger, M. (2022). Global Englishes in ELT and Teacher Education in Bavaria – Progress and Missed Opportunities. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 104–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-9>
- Björkman, B. (2011). Pragmatic Strategies in English as an Academic Lingua Franca: Ways of Achieving Communicative Effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43 (4), 950–964. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.033>

- Björkman, B. (2014). An Analysis of Polyadic English as a Lingua Franca (ELF) Speech: A Communicative Strategies Framework. *Journal of Pragmatics*, 66, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.03.001>
- Bolton, K. (2006). Varieties of World Englishes. In B.B. Kachru, Y. Kachru & C.L. Nelson (Eds.), *The Handbook of World Englishes* (pp. 289–312). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757598.ch17>
- Bruthiaux, P. (2010). World Englishes and the Classroom: An EFL Perspective. *TESOL Quarterly*, 44 (2), 365–369.
- Buschfeld, S. (2020). Synopsis: Fine-Tuning the EIF Model. In S. Buschfeld & A. Kautzsch (Eds.), *Modelling World Englishes: A Joint Approach to Postcolonial and Non-Postcolonial Varieties* (pp. 397–415). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474445863.003.0018>
- Buschfeld, S. (2021). Grassroots English, Learner English, Second-Language English, English as a Lingua Franca ...: What's in a Name. In C. Meierkord & E.W. Schneider (Eds.), *World Englishes at the Grassroots* (pp. 23–48). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474467575-005>
- Buschfeld, S. & Kautzsch, A. (2017). Towards an Integrated Approach to Postcolonial and Non-Postcolonial Englishes. *World Englishes*, 36 (1), 104–126. <https://doi.org/10.1111/weng.12203>
- Callies, M., Hehner, S., Meer, P. & Westphal, M. (Eds.). (2022). *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis* (2. ed. with new preface) (Introducing Qualitative Methods). SAGE.
- Cook, V. (2006). Basing Teaching on the L2 User. In E. Llorca (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 47–62). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_4
- Cook, V. (2007). The Goals of ELT: Reproducing Native Speakers or Promoting Multi-competence among Second Language Users? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 237–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_18
- Crystal, D. (2012a). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2012b). A Global Language. In P. Seargeant & J. Swann (Eds.), *Worlds of English. English in the World: History, Diversity, Change*. Routledge.
- Culpeper, J. (2015). *History of English* (3., rev. & updated ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709482>
- Eberhard, D.M., Simons, G.F. & Fennig, C.D. (Eds.). (2022). *Ethnologue: Languages of the World* (25. ed.). SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Eurostat, the Statistical Office of the European Union. (2021). *Pupils by Education Level and Modern Foreign Language Studied – Absolute Numbers and % of Pupils by Language Studied*. <https://data.europa.eu/data/datasets/3leb6molbb2xrt43wudukq?locale=en>
- Galloway, N. (2017). *Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158983>
- Galloway, N. & Rose, H. (2014). Using Listening Journals to Raise Awareness of Global Englishes in ELT. *ELT Journal*, 68 (4), 386–396. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu021>
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes. English Language and Linguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734347>
- Gramley, S. (2012). *The History of English: An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203182246>
- Grau, M. (2009). Worlds Apart? English in German Youth Cultures and in Educational Settings. *World Englishes*, 28 (2), 160–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x>

- Hall, C.J. (2013). Cognitive Contributions to Plurilithic Views of English and Other Languages. *Applied Linguistics*, 34 (2), 211–231. <https://doi.org/10.1093/applin/ams042>
- Hall, C.J. (2020). An Ontological Framework for English. In C.J. Hall & R. Wicaksono (Eds.), *Ontologies of English: Conceptualising the Language for Learning, Teaching, and Assessment* (pp. 13–36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108685153.002>
- Hall, C.J. & Wicaksono, R. (2020). Approaching Ontologies of English. In C.J. Hall & R. Wicaksono (Eds.), *Ontologies of English: Conceptualising the Language for Learning, Teaching, and Assessment* (pp. 3–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108685153.001>
- Hall, C.J., Wicaksono, R., Liu, S., Quian, Y. & Xiaoqing, X. (2013). *English Re-conceived: Raising Teachers' Awareness of English as a 'Plurilithic' Resource through an Online Course* (ELT Research Papers, Vol. 13–05). British Council.
- Hall, C.J., Wicaksono, R., Liu, S., Qian, Y. & Xu, X. (2017). Exploring Teachers' Ontologies of English: Monolithic Conceptions of Grammar in a Group of Chinese Teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 27 (1), 87–109. <https://doi.org/10.1111/ijal.12107>
- Hanamoto, H. (2016). How Participants in English as a Lingua Franca (ELF) Employ Communication Strategies: Multiple Realities in Minimal Responses in ELF. *Asian Englishes*, 18 (3), 181–196. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1229832>
- Hehner, S. (2022). Teaching Materials for TEIL: Focus on Indian English. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 161–180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-13>
- Ishikawa, T. (2021). Global Englishes and 'Japanese English'. *Asian Englishes*, 23 (1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1858579>
- Ishikawa, T. & Panero, S.M. (2016). Exploring Language Attitudes in ELF Research: Contrasting Approaches in Conversation. *Englishes in Practice*, 3 (4), 74–109. <https://doi.org/10.1515/eip-2016-0004>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2008a). Misinterpretation, Bias, and Resistance to Change: The Case of the Lingua Franca Core. In K. Dziubalska-Kořaczyk & J. Przedlacka (Eds.), *English Pronunciation Models: A Changing Scene* (pp. 199–212). Lang.
- Jenkins, J. (2008b). Teaching Pronunciation for English as a Lingua Franca: A Sociopolitical Perspective. In C. Gnutzmann & F. Intemann (Eds.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom* (pp. 141–154). Narr.
- Jenkins, J. (2015a). *Global Englishes: A Resource Book for Students* (3., rev. & updated ed.). Routledge.
- Jenkins, J. (2015b). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Jindapitak, N., Teo, A. & Savski, K. (2022). The Impacts of Awareness of Global Englishes on Learners' Attitudes Toward Language Variation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 19 (1), 20–35. <https://doi.org/10.56040/jtse1912>
- Kachru, B.B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures; Papers of an International Conference Entitled 'Progress in English Studies' Held in London, 17–21 September 1984 to Celebrate the Fiftieth Anniversary of The British Council and Its Contribution to the Field of English Studies over Fifty Years* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. University of Illinois Press.

- Kachru, Y. (2006). World Englishes and Language Education. In S.J. Nero (Ed.), *Dialects, Englishes, Creoles, and Education* (pp. 19–37). Lawrence Erlbaum.
- Kaur, J. (2010). Achieving Mutual Understanding in World Englishes. *World Englishes*, 29 (2), 192–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01638.x>
- Kaur, J. (2011). Raising Explicitness through Self-Repair in English as a Lingua Franca. *Journal of Pragmatics*, 43 (11), 2704–2715. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.04.012>
- Kaur, J. (2012). Saying It Again: Enhancing Clarity in English as a Lingua Franca (ELF) Talk through Self-Repetition. *Text and Talk*, 32 (5), 593–613. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0028>
- Kennedy, S. (2017). Using Stimulated Recall to Explore the Use of Communication Strategies in English Lingua Franca Interactions. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6 (1), 1–27. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0004>
- Kohn, K. (2015). A Pedagogical Space for ELF in the English Classroom. In Y. Bayyurt & S. Akcan (Eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* (pp. 51–67). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.51>
- Kohn, K. (2018a). MY English: A Social Constructivist Perspective on ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0001>
- Kohn, K. (2018b). Towards the Reconciliation of ELF and EFL: Theoretical Issues and Pedagogical Challenges. In N. Sifakis & N. Tsantila (Eds.), *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. Multilingual Matters.
- Kohn, K. (2020). Foreign Language Teaching from a Pedagogical Lingua Franca Perspective. In E. Grazzi (Ed.), *An Interdisciplinary Approach to English as a Lingua Franca* (Status Quaestionis. Language Text Culture, 19) (pp. 55–72). Sapienza Università di Roma.
- Koons, R.C. & Pickavance, T.H. (2015). *Metaphysics: The Fundamentals*. Wiley-Blackwell.
- Kruse, S. (2016). *Diatopische Varietäten im Englischunterricht. Konzepte, Unterrichtspraxis und Perspektiven der Beteiligten in der Sekundarstufe II*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06824-5>
- Le Foll, E. (2021). Register Variation in School EFL Textbooks. *Register Studies*, 3 (2), 207–246. <https://doi.org/10.1075/rs.20009.lef>
- Le Phan, N.H. (2020). *The Place of English as an International Language in English Language Teaching: Teacher's Reflections*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429460180>
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). Disinventing and Reconstituting Languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Bilingual Education and Bilingualism. Disinventing and Reconstituting Languages* (pp. 1–41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-003>
- Marlina, R. (2017). *Teaching English as an International Language: Implementing, Reviewing, and Re-Envisioning World Englishes in Language Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315315768>
- Marlina, R. (2018). Revisiting the Pedagogy of English as an International Language. *RELC Journal*, 49 (1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/0033688218765831>
- Matsuda, A. (2020). World Englishes and Pedagogy. In C.L. Nelson, Z.G. Proshina & D.R. Davis (Eds.), *The Handbook of World Englishes* (2., fully rev., ext. & updated ed.) (pp. 686–702). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119147282.ch38>
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 7–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-2>
- McKenzie, R.M. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Springer.

- Meer, P., Hartmann, J. & Rumlich, D. (2021). Folklinguistic Perceptions of Global Englishes Among German Learners of English. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 1–26. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0014>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Zentralabitur 2021 – Englisch*.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>
- Pennycook, A. (2009). Plurilithic Englishes: Towards a 3D Model. In J. Jenkins & K. Murata (Eds.), *Global Englishes in Asian Contexts: Current and Future Debates* (pp. 194–207). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239531_12
- Richter, F. (2022, Feb. 21). *English Is the Internet's Universal Language*. <https://www.statista.com/chart/26884/languages-on-the-internet/>
- Rose, H. & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316678343>
- Rubdy, R. & Saraceni, M. (2006). Introduction. In R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.), *English in the World: Global Rules, Global Roles* (pp. 5–16). Bloomsbury.
- Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 1–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6280>
- Schaller-Schwaner, I. & Kirkpatrick, A. (2020). What Is English in the Light of Lingua Franca Usage? In C.J. Hall & R. Wicaksono (Eds.), *Ontologies of English: Conceptualising the Language for Learning, Teaching, and Assessment* (pp. 233–252). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108685153.012>
- Schildhauer, P., Schulte, M. & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the Classroom. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 26–40. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3435>
- Schildhauer, P., Zehne, C. & Schulte, M. (2022). Encountering Global Englishes in the ELT Classroom through Audio-Visual Texts: The Example of TED Talks. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 198–214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-15>
- Schneider, E.W. (2017). Models of English in the World. In M. Filppula, J. Klemola & D. Sharma (Eds.), *The Oxford Handbook of World Englishes* (pp. 35–62). Oxford University Press.
- Schneider, E.W. (2020). *English Around the World: An Introduction* (2., updated ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108656726>
- Schreier, D., Hundt, M. & Schneider, E.W. (2020). World Englishes: An Introduction. In D. Schreier, M. Hundt & E.W. Schneider (Eds.), *The Cambridge Handbook of World Englishes* (pp. 1–21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108349406.001>
- Schulte, M. & Schildhauer, P. (2020). Teaching World Englishes with Films. In J. Andres, B. Rozema & A. Schröder (Eds.), *(Dis-)Harmony: Amplifying Voices in Polyphone Cultural Productions* (pp. 167–183). Aisthesis.
- Seargeant, P. (2009). *The Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692030>
- Seargeant, P. (2012). *Exploring World Englishes: Language in a Global Context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115510>
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133–158. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>

- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>
- Sharifian, F. (Ed.). (2009). *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691231>
- Sutherland, J. (2013, August 14). How Language Is Literally Losing Its Meaning. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/science/shortcuts/2013/aug/14/language-literally-losing-its-meaning>
- Westphal, M. (2022). Pop Music and Teaching English as an International Language. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.). (2022). *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 181–197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-14>
- Widdowson, H.G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Zehne, C. (2019). Inclusive English Teaching Practices and English as a Lingua Franca – Providing Another (Goal) Dimension. In C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer, B. Roters, J. Springob & T. Schmidt (Eds.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/inclusive-english-teaching-practices-and-english-as-a-lingua/>
- Zehne, C. (2021). Der Gebrauch von Englisch als Lingua Franca im Kontext digitaler Medien – Online Listening Journals als Möglichkeit der Begegnung und Reflexion. In J. Bündgens-Kosten & P. Schildhauer (Eds.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (pp. 83–95). Beltz Juventa.
- Zehne, C. (2022). *Reconceiving the E in English Language Teaching: An Investigation of Teacher, Student, and Curricular Concepts of English in the Light of Its Global Use*. Unpublished Dissertation, University of Bielefeld.

Information on the article

Citation:

Zehne, C. (2023). What Is English in the Light of Its Global Use? Exploring Students' Concepts of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 174–192. <https://doi.org/10.11576/pflb-6306>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Für die Schule unbrauchbar?

Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen

Dorit Funke^{1,*} & Mona Henke-Bockschatz^{2,**}

¹ Universität Bielefeld

² Gymnasium Schloß Holte-Stukenbrock

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Literaturwissenschaft, Romanistik und Latein,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

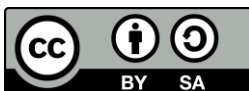
** Kontakt: Gymnasium Schloß Holte-Stukenbrock

Holter Str. 155, 33758 Schloß Holte-Stukenbrock

dorit.funke@uni-bielefeld.de; mona_henke@yahoo.de

Zusammenfassung: Das Latein des Mittelalters hat den Ruf, von minderwertiger Qualität und somit nur bedingt für den Schulunterricht einsetzbar zu sein. Zu groß sei der Unterschied zum klassischen Latein (z.B. der Gebrauch des Akkusativ mit Infinitiv [ACI]), und es würde die Schüler*innen eher verwirren, als dass die Texte eine Bereicherung für sie darstellten. Für diesen Beitrag wurde eine Reihe von mittelalterlichen Texten, die von beiden Autorinnen selbst für eine Verwendung an der Schule zusammengestellt wurden, auf bestimmte grammatische Strukturen hin untersucht (ACI, Partizipialkonstruktionen, Gerundium und Gerundivum). Ziel ist es herauszufinden, ob und wie weit das Mittellateinische dieser Texte vom klassischen Latein abweicht und ob ein Einsatz im Schulunterricht durchaus vertretbar ist. Der Beitrag stützt sich dabei auf die Ergebnisse der Masterarbeit von Mona Henke-Bockschatz.

Schlagwörter: Kanon; Mittellatein; Grammatik; Korpusanalyse; Sprachwandel Latein; Lateinunterricht



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

„Das Latein des Mittelalters, das das Latein der Antike schon äußerlich übertrifft, was zeitliche Dauer, räumliche Ausdehnung und die viel größere Masse des Überlieferten betrifft, muß endlich allgemein als mindestens ebenso bedeutsam wie das römische Latein bewußt werden.“ (Langosch, 1990, S. 4)

Blickt man in aktuelle Lehrpläne (vgl. den Beitrag von Kuhlmann, S. 107–119 in diesem Heft) und Lehrwerke, wird deutlich, dass nachantike Epochen dort gegenüber der römischen Antike unterrepräsentiert sind. Dies mag nicht zuletzt an dem bereits im Humanismus verbreiteten Ruf des nachklassischen Lateins und insbesondere des Mittellateins als minderwertig und fehlerhaft liegen. Seit der Renaissance sind Lektürekanoes deshalb stark klassisch geprägt. Mittellateinische Texte finden kaum Berücksichtigung und werden häufig aufgrund sprachlicher und literarischer Gesichtspunkte als weniger geeignet für den Unterricht erachtet. Nickel führt weiterhin die „fehlende Kenntnis der mittellateinischen Literatur sowie grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einem ‚finsternen Mittelalter‘“ an, wodurch der Wert mittellateinischer Literatur im Vergleich zur klassischen Literatur falsch eingeschätzt werde (Nickel, 2010, S. 7). Im fachdidaktischen Diskurs jedoch werden seit Jahrzehnten immer wieder Rufe nach Öffnung und Erweiterung des klassischen Lektürekanoes laut.¹

Die vorliegende Publikation möchte einen Beitrag zur aktuellen Diskussion dieses Kanons leisten, indem mithilfe einer linguistischen Korpusanalyse von ausgewählten, für die schulische Lektüre geeigneten mittellateinischen Texten sprachliche Abweichungen von der klassischen Norm erhoben werden. Konkret soll bestimmt werden, mit welcher Häufigkeit und Ausprägung bestimmte mittelalterliche Autor*innen bei den syntaktischen Phänomenen „Akkusativ mit Infinitiv“ (ACI), Partizipialkonstruktionen sowie Gerundiums- und Gerundivkonstruktionen² von der klassischen Norm abweichen. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, ob diese Abweichungen eine Nicht-Behandlung mittellateinischer Texte im Unterricht rechtfertigen oder ob sie nicht vielmehr eine Behandlung einfordern. Der Beitrag stützt sich dabei auf die Ergebnisse der Masterarbeit von Mona Henke-Bockschatz.³

2 Mittellatein – Definition, Verbreitung und Charakteristika

Das Mittellatein kann zunächst als Fortsetzung des klassischen Lateins und des Spätlateins verstanden werden (vgl. Mantello & Rigg, 1996, S. 73; Strecker, 1928, S. 8). Wie jede andere Sprache war auch das Lateinische verschiedenen Einflüssen ausgesetzt: In der Spätantike waren es aufgrund der Verbreitung des Christentums das Griechische und teilweise das Hebräische; im Mittelalter war es das Arabische (vgl. Traube, 1911, S. 35). Das Lateinische war nach dem Ende des Imperium Romanum in der Romania weiterhin als Sprache der Gebildeten und des Klerus präsent und breitete sich v.a. aufgrund der Christianisierung über ganz Europa und sogar bis ins westliche Asien aus (vgl. Langosch, 1963, S. 8).

Das Latein des Mittelalters hatte keine eigene Norm, sondern orientierte sich an den klassischen Vorbildern, wobei es aus unterschiedlichen Gründen teils mehr, teils weniger stark von ihnen abwich. Diese Abweichungen wiederum folgten bestimmten Mustern und Eigenheiten, die häufig durch die Nationalsprachen ihrer Autor*innen und vorausgehende Abweichungen aus dem Spätlatein beeinflusst worden waren.

¹ Siehe hierzu Wasserfuhr (2017) und das Projekt „Mittel- und Neulateinische Texte für die Schule“ (vgl. Georg-August-Universität Göttingen, o.A.).

² Diese Phänomene sind grundlegende Bestandteile der lateinischen Sprache, die, abgesehen von Gerundium und Gerundivum, alle Lateinschüler*innen im Unterricht kennenlernen.

³ Vorgelegt an der Universität Bielefeld 2022 (Betreuerin: Dorit Funke).

Mittellatein war eine lebendige Sprache, ohne dass es die Sprache einer ethnischen Gemeinschaft war (vgl. Coseriu, 2008, S. 136). Das Mittellatein war niemandes Muttersprache, aber viele mittellateinische Autor*innen waren nahezu zweisprachig in Latein und ihrer Volkssprache (vgl. Mantello & Rigg, 1996, S. 74). Es war Unterrichtssprache an Schulen und ersten Universitäten, Sprache für Recht und Gesetz, Verwaltung und Handel, die Sprache des Christentums, der Wissenschaft, Philosophie und Literatur, meist in schriftlicher Realisierung. Es war die *Lingua franca* des europäischen Mittelalters und ermöglichte somit Kommunikation über Sprach- und Landesgrenzen hinweg.

Mittellatein wurde in Schulen anhand Grammatiken und klassischer lateinischer Texte erlernt. Es war standardisiert und kodifiziert; theoretisch dürfte es also keine Veränderungen zum klassischen Latein geben. Praktisch gab es sie aber, da auch Mittellatein den Gesetzen des Sprachwandels unterlag. V.a. der Einfluss des Christentums darf dabei nicht unterschätzt werden; Idiome und Phrasen aus der *Vulgata* fanden durch den täglichen Gebrauch im Ritual Eingang in die Gebrauchssprache (vgl. Mantello & Rigg, 1996, S. 72ff.). Zudem beeinflussten die Nationalsprachen der jeweiligen Sprecher*innen deren Latein. Kitchell attestiert dem Mittellateinischen „inventiveness and a free-spirited disregard for any one particular set of rules“ (Kitchell, 2016, S. xix). Doch das Latein des Mittelalters entfernte sich niemals so weit von der klassischen Norm wie die Volkssprachen, die zu Beginn des Mittelalters weder standardisiert noch verschriftlicht waren. Das Ansehen der Volkssprachen war dementsprechend niedrig. Außerdem fehlte eine Tradition des Schreibens, weshalb man in der Literatur die lateinische Sprache sowie antike Gattungen und Metren nutzte, diese weiter ausbaute und neue hervorbrachte, wie beispielsweise die heimische Sage, das Tierepos, die Exempel-Literatur und die Vagantendichtung.

Die folgenden Charakteristika stellen exemplarisch wesentliche Eigenheiten des Mittellateins dar, in denen es von der klassischen Norm abweicht: Im Bereich der Orthographie zeigen sich phonetische und phonologische Veränderungen, die häufig abhängig von den Nationalsprachen der Autor*innen waren. So wurden u.a. die Diphthonge *ae* und *oe* abgeschwächt und zu *e* monophthongiert. Vor Vokalen wurde *-ti-* zu *-ci-*, *c* vor offenen Vokalen zu *k*. Als Variante von *i* wurde *j* genutzt (vgl. Kitchell, 2016, S. xxf.).

An die Stelle von *is*, *ea*, *id* traten *hic*, *ipse* und *ille*. Letzteres wurde als bestimmter Artikel gebraucht, *unus* als unbestimmter Artikel. Die reflexiven Pronomina *suus*, *se* und *sibi* verloren den Subjektsbezug; stattdessen wurde *proprius* genutzt. Präpositionalausdrücke wurden vielfach anstelle klassischer Kasus verwendet (vgl. Kitchell, 2016, S. xxiii).

Die Unterschiede im Gebrauch der Tempora (z.B. Imperfekt vs. Perfekt; Futur II für Futur I) wurden weniger klar; die strengen Regeln für Zeitenfolgen und Modi wurden lockerer. Deponentien konnten zu aktiven Verben werden, und neue periphrastische Verbformen entstanden, u.a. *habere* mit Infinitiv zum Ausdruck der Notwendigkeit einer Handlung, *habere* mit Partizip zum Ausdruck vergangener Handlungen (vgl. Kitchell, 2016, S. xxvf.). Diese Abweichungen stellen m.E. keinen Hinderungsgrund dar, mittellateinische Texte im Unterricht zu übersetzen, da sie z.B. durch Erläuterungen und Anmerkungen abgedeckt werden können.

Am auffälligsten im Bereich der Syntax ist sicherlich, dass im Mittellateinischen statt eines ACI ein Gliedsatz mit *quod* gesetzt werden darf. Das Partizip Präsens Aktiv (PPA) und das Partizip Perfekt Passiv (PPP) verlieren in ihrem Gebrauch als *participium coniunctum* ihren Nebensinn und können daher nicht mit einem Nebensatz übersetzt werden. Das Gerundium im Ablativ wird wie ein PPA gebraucht. Diese Abweichungen, besonders beim ACI, wiegen deutlich schwerer als die oben genannten. Hier setzt die Korpusstudie ein, um zu zeigen, wie häufig diese Devianzen sind, die als charakteristisch für das Mittellateinische gelten.

3 Korpusbeschreibung

Insgesamt wurden 49 verschiedene Texte (mit insgesamt ca. 10.000 Wörtern) unterschiedlicher Länge von 14 Autoren unterschiedlicher Herkunft gewählt. Da die Texte aus dem 11.–16. Jahrhundert stammen, reflektieren sie zum einen die Bandbreite der verschiedenen Phasen des Mittelalters und zum anderen die fließenden Übergänge vom späten Mittelalter zur frühen Renaissance.

Weiterhin wurden die Texte hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, der eine Lektüre in der Übergangs- oder Lektürephase schulischen Lateinunterrichts ermöglichen sollte, sowie ihrer Länge geprüft, so dass sie im Rahmen einer begrenzten Anzahl an Unterrichtsstunden übersetzt werden können.

Inhaltlich wurden die Texte auf ihr Potenzial geprüft, für Schüler*innen gleichermaßen interessant und motivierend zu sein. Folgende Kriterien wurden dabei in den Blick genommen: Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen, Spannung, Humor, Kurzweiligkeit, Verständlichkeit und Einblicke in mittelalterliches Alltagsleben. Es handelt sich teils um volkstümliche, teils um religiöse und teils um naturwissenschaftlich oder philosophisch geprägte Texte. Für die Auswahl wurden zwei Lektüreausgaben herangezogen: *The Other Middle Ages* von Kitchell (2016) und „*Ohrfeigen gegen Barzahlung*“ von Fuhrmann & Klowski (1976).

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die berücksichtigten Autoren und Werke.

Tabelle 1: Autoren und Werke des ausgewählten Korpus

Autor verwendetes Werk (Textstelle)	Jahr	Land	Sonstiges
Petrus Alfonsi <i>Disciplina clericalis</i> (ex. 17; 27)	* vor 1075 † nach 1130	Spanien	gelehrter Arzt (Alfons' I.); konvertierter jüd. Rabbi; „einfaches Latein“
William of Malmesbury <i>Gesta regum Anglorum</i> (2.204)	* um 1090 † um 1143	England	Geschichtsschreiber; „gut leserlich“
The Archpoet (<i>Wehe dem Hutdieb</i>)	* um 1130 † um 1165	unbekannt (Westeuropa)	Vagant; kirchliche und volkssprachliche Elemente
William of Newburgh <i>Historia rerum Anglicarum</i> (5.23)	* um 1136 † um 1198	England	Regularkanoniker; Chronist
Gerald of Wales <i>Topographica Hibernica</i> (2.19)	* 1146 † 1223	Wales	Archidiakon; Schriftsteller; Historiograph
Caesarius von Heisterbach <i>Dialogus Miraculorum</i> (3,37; 5,43; 6,20; 10,13)	* um 1180 † nach 1240	Deutschland	Zisterziensermönch; Magister; Predigt- und Exempelschriftsteller; „stilus simplex“
Odo von Cheriton <i>Fabulae</i> (19)	* um 1180 † um 1246	England	Predigtschriftsteller; Fabeldichter

Autor verwendetes Werk (Textstelle)	Jahr	Land	Sonstiges
Albertus Magnus <i>De animalibus</i> (22; 1.140; 22.144–45; 24.14–18; 25.35–36; 26.19); <i>De mineralibus</i> (2.2)	* um 1200 † 1280	Deutschland	Universalgelehrter; Bischof
Jacobus de Voragine <i>Legenda aurea</i> (58; 180)	* 1226 † 1298	Italien	Erzbischof; Begründer der Heiligenlegende
Anonym <i>Gesta Romanorum</i> (33; 99; 118; 139; 198)	unklar, erste Handschrift von 1342	vermutl. Deutschland oder England	moralische Exempel- sammlung
Poggio Bracciolini <i>Liber facetiarum</i> (11; 19; 36; 79; 148)	* 1380 † 1459	Italien	Humanist; apostoli- scher Schreiber
Heinrich Bebel <i>Facetiae</i> (1,42; 1,104; 2,76; 3,56; 3,58; 3,62; 3,86; 3,108; 3,138; 3,149)	* 1473 † 1518	Deutschland	Humanist; <i>poeta laureatus</i>
Johannes Adelphus <i>Margarita Facetiarum</i>	* 1485 † 1523	Deutschland	Arzt; Humanist
Thomas Wright <i>Wright's Latin Stories</i> (10; 27; 34; 42; 65; 83)	* 1810 † 1877 (Manuskripte aus 13./14. Jh.)	England	Altertumsforscher; Schriftsteller (<i>Kurzgeschichten</i>)

4 ACI

Ein ACI steht im klassischen Latein nach den im Folgenden aufgeführten Verben. Im Mittellatein findet sich nach diesen Verben die nicht-klassische Konstruktion mit einem durch *quod* eingeleiteten Konjunktionalsatz.⁴ In Tabelle 2 auf der folgenden Seite werden die im Rahmen der Korpusanalyse ermittelten Häufigkeiten klassisch konstruierter ACI und unklassisch konstruierter Konjunktionalsätze aufgeführt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Autoren in 72 Prozent des gewählten Korpus einen ACI nach Verben konstruiert haben, die im klassischen Latein mit ACI stehen. In 28 Prozent der Fälle hingegen weichen sie von der klassischen Konstruktion ab und bilden abhängige Objektsätze, 22 Prozent davon mit *quod* und fünf Prozent mit *ut*. Die meisten Abweichungen vom klassischen Latein geschehen im Bereich der *verba dicendi* und *declarandi*, wo 18 Fälle von nicht-klassischen Nebensätzen (13 x *quod*, 5 x *ut*) 26 klassischen ACI-Konstruktionen gegenüberstehen. In dieser Gruppe sticht *dicere* heraus, das in 44 Prozent der Fälle abweichend konstruiert wurde.⁵

⁴ Weitere Möglichkeiten sind die Konjunktionen *ut*, *quia*, *quoniam*, *qualiter*, die seltener vorkommen.

⁵ Das mag zum einen daran liegen, dass *dicere* ein sehr häufig gebrauchtes Verb ist, um eine indirekte Rede einzuleiten; zum anderen könnte dieser Befund aufgrund der kleinen Stichprobe zufällig sein,

Tabelle 2: Norm und Abweichungen beim ACI

Verbtyp	Verbum	ACI	quod-Satz	ut-Satz
verba dicendi, declarandi und vergleichbare (RHH § 168.1; BS § 478.2a) ⁶	<i>dicere</i>	14	9	2
	<i>iurare</i>	3	1	0
	<i>respondere</i>	0	1	0
	<i>docere</i>	1	0	1
	<i>referre</i>	3	0	0
	<i>probare</i>	0	1	0
	<i>gloriar</i>	1	0	0
	<i>asserere</i>	1	0	0
	<i>praecipere</i>	2	0	2
	<i>promittere</i>	1	1	0
	Gesamt	26 (59%)	13 (29%)	5 (11%)
Verbtyp	Verbum	ACI	quod-Satz	ut-Satz
verba sentiendi (RHH § 168.1; BS § 478.2b)	<i>sperare</i>	1	0	0
	credere	5	2	0
	<i>sentire</i>	1	0	0
	<i>putare</i>	1	0	0
	<i>existimare</i>	1	0	0
	<i>(praesumere)</i>	1	0	0
	Gesamt	10 (83%)	2 (17%)	0 (0%)
verba intellegendi (BS § 478.2c)	scire	6	2	0
	<i>cognoscere</i>	3	0	0
	<i>intelligere</i>	1	0	0
	<i>agnoscere</i>	0	1	0
	<i>discere</i>	1	1	0
	Gesamt	11 (73%)	4 (27%)	0 (0%)
Verben der Wahrnehmung (BS § 478.2e)	<i>audire</i>	1	0	0
	videre	6	2	0
	<i>conspicere</i>	1	0	0
	Gesamt	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)
Verba affectuum ⁷ (RHH § 168.2; BS § 478.2f)	<i>queri</i>	2	1	0
	<i>mirari</i>	1	0	0
	Gesamt	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)
Verben des Veranlassens und Verbietens (BS § 481)	<i>sinere</i>	1	0	0
	iubere	10	0	0
	Gesamt	11 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
unpersönliche Ausdrücke mit bloßem Infinitiv (und ggf. Subjektsakkusativ) (RHH § 165.2)	<i>necesse est</i>	2	0	0
	<i>oportet</i>	1	0	0
	Gesamt	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Gesamt		72 (72%)	22 (22%)	5 (5%)

⁶ RHH = Rubenbauer et al. (1995). BS = Burkard & Schauer (2020).

⁷ *Verba affectuum* können klassisch mit ACI oder faktischem *quod* stehen (BS § 542.1).

Die weiteren Verben dieser Kategorie kommen insgesamt weniger häufig vor und weichen seltener von der klassischen Norm ab. Aufgrund des geringen Vorkommens der Verben kann keine gültige Aussage über das Verhältnis von klassischen und nicht klassischen Konstruktionen bei den einzelnen Verben gemacht werden.

Diese Deviation entspricht der Entwicklung in den Nationalsprachen, in denen nach Verben des Sagens ein Konjunktionalsatz steht⁸ und ein Infinitiv nicht mehr stehen kann. Dabei handelt es sich um eine strukturelle Tendenz in der Entwicklung vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen. Bereits im gesprochenen Latein wird der ACI zunehmend durch Nebensätze ersetzt (vgl. Coseriu, 2008, S. 284). Stotz spricht *quod* eine „Pionierrolle in der Zurückdrängung der infinitivischen Konstruktionen“ zu, beginnend bereits bei kaiserzeitlichen Schriftstellern wie Gellius, Apuleius oder Justinus sowie bei frühen Kirchenschriftstellern (vgl. Stotz, 1998, S. 393). Es ist daher wenig verwunderlich, dass sich diese Struktur im Latein des Mittelalters findet, da sie sich bereits in den Nationalsprachen unter Einfluss des Lateinischen etabliert hatte.

Da in den Nationalsprachen nach Verben der sinnlichen Wahrnehmung eine Konstruktion mit Akkusativ und Infinitiv möglich ist,⁹ wäre es zu erwarten, dass diese Verben im Mittellateinischen weiterhin klassisch mit ACI gebildet werden. Diese Vermutung bestätigt sich allerdings nur in 80 Prozent des vorliegenden Korpus. In den Nationalsprachen kann nach Verben der sinnlichen Wahrnehmungen neben einer ACI-Konstruktion ein Nebensatz gebildet werden.¹⁰ So kann auch im vorliegenden Korpus die Bildung eines Nebensatzes durch die Nationalsprachen beeinflusst worden sein.

Auffällig ist, dass in den ausgewählten Texten alle Verben des Veranlassens und Verbotens, insbesondere *iubere*, klassisch mit ACI konstruiert wurden. In den Nationalsprachen können diese Verben ebenfalls mit Infinitiv und meist vorausgehender Präposition gebildet werden.¹¹ Dies könnte der Grund dafür sein, dass ein ACI für die Autoren naheliegender war als die Konstruktion eines Nebensatzes.

Da die Abweichungen im Bereich des klassischen ACI durchaus bedeutend sind, sollte dieses Phänomen im Unterricht thematisiert werden. Die Konstruktion von Konjunktionalsätzen mit *quod* anstelle eines ACI dürfte für Schuler*innen bei der Lektüre mittellateinischer Texte grundsätzlich wenig problematisch sein, da *quod* u.a. mit der deutschen Bedeutung „dass“ gelernt wird und die Bildung eines Nebensatzes dem Deutschen und den meisten modernen Fremdsprachen nähersteht als die Konstruktion des ACI. Mehr Schwierigkeiten könnte es bei den Konjunktionen *quia*, *quoniam*, *qualiter* geben, da diese normalerweise nicht mit der Bedeutung „dass“ gelernt werden. Der semantische Unterschied im Mittellatein sollte im Unterricht bestenfalls nicht nur als Vokabelhilfe angegeben, sondern auch aktiv thematisiert werden, damit bei der Lektüre klassischer Autoren verhindert wird, dass diese Konjunktionen dort weiterhin mit „dass“ übersetzt werden.

Die Häufigkeit der Abweichungen hängt vom Autor und der konkreten Textstelle ab. So finden sich beispielsweise bei humanistischen Autoren wenige bis gar keine Abweichungen (s. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Da es sich hier um ein Phänomen handelt, das die flüssige Lektüre eines Textes nicht einschränkt, sollte die Verwendung von Konjunktionalsätzen anstelle eines ACI kein Ausschlusskriterium für einen Autor oder Text sein.

⁸ Z.B. dt. „sagen, dass“; span. „decir que“; frz. „dire que“; engl. „say that“; ital. „dire che“.

⁹ Z.B. dt. „ich sehe dich rennen“; span. „te veo correr“; frz. „je te vois courir“; ital. „ti vedo correre“.

¹⁰ Z.B. dt. „ich sehe, dass du rennst“; span. „veo que corras“; frz. „je vois que tu cours“; ital. „vedo che tu corri“.

¹¹ Z.B. dt. „ich befehle dir etwas zu tun“; span. „te ordeno/mando de hacer algo“; frz. „je t’ordonne de faire quelque chose“; ital. „ti ordino di fare qualcosa“.

Tabelle 3: Häufigkeit der Konstruktionen nach Autoren

Autor	klassische Konstruktion				Gesamt	vom Klassischen abweichende Konstruktion				Gesamt
	NCI	ACI	ut	quod		quod statt NCI/ACI	quod statt ut	ut statt ACI	ACI statt ut	
Petrus Alfonsi	0	9	0	0	9 (90%)	1	0	0	0	1 (10%)
William of Malmesbury	1	2	1	0	4 (80%)	1	0	0	0	1 (20%)
The Archpoet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
William of Newburgh	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1 (100%)
Gerald of Wales	0	1	1	1	3 (50%)	0	0	1	2	3 (50%)
Caesarius von Heisterbach	0	5	0	0	5 (83%)	1	0	0	0	1 (17%)
Odo von Cheriton	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3 (100%)
Albertus Magnus	4	5	0	0	9 (35%)	13 ¹²	4	0	0	17 (65%)
Jacobus de Voragine	0	9	1	0	10 (77%)	2	0	1	0	3 (23%)
Anonym <i>Gesta Romanorum</i>	1	17	2	2	22 (76%)	4	0	3	0	7 (24%)
Poggio Bracciolini	0	8	0	0	8 (100%)	0	0	0	0	0
Heinrich Bebel	3	6	0	0	9 (75%)	2	0	0	1	3 (25%)
Johannes Adelphus	0	2	0	0	2 (100%)	0	0	0	0	0
Thomas Wright	1	5	2	0	8 (50%)	5	2	1	0	8 (50%)

¹² Albertus Magnus benutzt in der indirekten Rede teilweise *quoniam* statt *quod*, z.B. *De animalibus* 25.35–36 (Salamander).

5 Partizipialkonstruktionen

Die Korpusanalyse ergab, dass die Partizipien in ihren unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten überwiegend klassisch gebraucht wurden. So finden sich klassisch konstruierte *Participia coniuncta* (52 x), *Ablativi absoluti* (51 x) und analytische Passivformen. Partizipien zur Bildung neuer analytischer Formen sind äußerst selten und können bei Bedarf angegeben werden oder, je nach Lernjahr und Kurs, genutzt werden, um exemplarisch Sprachwandelphänomene von Latein zu den romanischen Sprachen zu zeigen.

5.1 Ablativus absolutus

Überraschend ist die Häufigkeit des *Ablativus absolutus*, der eine „typisch lateinische“ Konstruktion ist, denn in ihm „verdichtet sich wie in keiner anderen Konstruktion paradigmatisch das Wesen der lateinischen Sprache“ (Glei & Philipps, 2018, S. 197). Da der *Ablativus absolutus* in den Nationalsprachen nicht mehr existiert, wäre zu erwarten gewesen, dass diese komplexe Konstruktion selten und, wenn, dann bei besonders gebildeten Autoren zu finden ist. Insgesamt tritt aber im gesamten vorliegenden Corpus bei jedem der Autoren mindestens ein *Ablativus absolutus* auf.¹³

Betrachtet man die *Ablativi absoluti* im Einzelnen, fällt auf, dass es sich dabei häufig um formelhafte, aus zwei Wörtern bestehende Wendungen handelt, die meist am Satz-anfang stehen und mutmaßlich als feststehende Ausdrücke gelernt und angewendet wurden. Sie bestehen jeweils aus einem Demonstrativpronomen bzw. einem relativischen Satzanschluss und einem entsprechenden Partizip im Ablativ, z.B. *quo audito, hoc facto, hoc viso*.

Der formelhafte Gebrauch des *Ablativus absolutus* wurde von mittelalterlichen Theoretikern ausdrücklich empfohlen, um Kürze (*brevitas*) zu erzielen, wohingegen freie Konstruktionen des *Ablativus absolutus* durchaus als ein Hinweis auf die hohe sprachliche Kompetenz eines Autors dienen könne (vgl. Stotz, 1998, S. 261f.). Dies bestätigen die Belege der Korpusanalyse, so dass der Einsatz von mittellateinischen Texten in der Schule mit Blick auf den *Ablativus absolutus* als unproblematisch gelten kann.

5.2 Auffälliger Gebrauch beim Partizip Präsens Aktiv (PPA) im Nominativ

Bei 143 PPA im Nominativ wurde ein Gebrauch beobachtet, der weder unklassisch noch grammatikalisch falsch ist, aber als auffällig bezeichnet werden kann. Es konnten zwei Kategorien festgelegt werden, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

Bei der ersten Kategorie handelt es sich um PPA im Nominativ¹⁴, die statt einer finiten Verbform stehen bzw. bei denen eine Übersetzung als klassisches *Participium coniunctum* durch Unterordnung mit Nebensinn nicht ohne weiteres möglich ist:

Bereits im Spätlatein sei eine „Neigung zur maßlosen Häufung“ von PPA im Nominativ zu verzeichnen, deren Verwendung u.a. in Zusammenhang mit der Herausbildung des *Nominativus absolutus* stehe (vgl. Hofmann & Szantyr, 1965, S. 389).¹⁵ Es zeigt sich hier also nicht ein fehlerhafter Gebrauch des PPA, sondern eine Vorliebe für das Partizip, die sich seit der Spätantike beobachten lässt.

Diese Art des PPA im Nominativ, das wie eine finite Verbform übersetzt und dem Prädikat beigeordnet werden kann, werden die Schüler*innen meist intuitiv angemessen

¹³ Besonders viele *Ablativi absoluti* finden sich bei Gerald of Wales (7), Poggio Bracciolini (7), William of Newburgh (6), Caesarius von Heisterbach (6) und William of Malmesbury (5).

¹⁴ Besonders häufig wurden bei der Korpusanalyse die Formen *audiens* (14), *dicens* (12) und *videns* (7) erhoben, vorrangig bei Petrus Alfonsi, Caesarius von Heisterbach, Jacobus de Voragine, Albertus Magnus, in den *Gesta Romanorum* und bei Thomas Wright.

¹⁵ In Bezug auf das Partizip *dicens* heißt es, dass es häufiger „infolge Erstarrung ähnlich wie gr. λέγων außerhalb der Satzkonstruktion stehend [...] mit folgender direkter Rede“ gesetzt wird (Hofmann & Szantyr, 1965, S. 389).

übersetzen können. Aufgrund seiner Häufigkeit kann dieses Phänomen durchaus explizit thematisiert und anhand von Beispielen eingeübt werden, sodass es bei der weiteren Lektüre keine Schwierigkeiten bereiten sollte.

Tabelle 4: Beispiele für PPA im Nominativ, die von der klassischen Norm abweichen

<i>Beispielsatz</i>	<i>Übersetzung des PPA durch Unterordnung</i>	<i>Übersetzung des PPA durch Beiordnung</i>
Quod rex audiens filiam suam flere coepit dicens . (<i>Gesta Romanorum</i> 19)	Während der König dies hörte, begann er seine Tochter zu beweinen, indem/während er sagte .	Während der König dies hörte, begann er seine Tochter zu beweinen und sagte .
Unde indignatus rusticus eos habere noluit dicens . (Johannes Adelphus, <i>Margarita Facietiarum</i>)	Darufhin wollte der Bauer sie [die Schuhe] nicht haben, indem/während er sagte .	Darufhin wollte der Bauer sie [die Schuhe] nicht haben und sagte .
Paulo post apud fratrem intrans de negligentia eum arguit dicens . (Caesarius von Heisterbach, <i>Dialogus Miraculorum</i> 10,13)	Wenig später, als er beim Bruder eintrat, beschuldigte er ihn der Nachlässigkeit, indem/während er sagte .	Wenig später, als er beim Bruder eintrat, beschuldigte er ihn der Nachlässigkeit und sagte .

Bei der zweiten Kategorie handelt es sich um PPA, bei denen das eigentlich ausgedrückte Zeitverhältnis der Gleichzeitigkeit nicht passt, da deren Handlung logisch vor der Handlung des Prädikats liegt. Somit müsste klassisch ein Partizip Perfekt Passiv (PPP) stehen.¹⁶

Als Beispiel sei folgender Satz aufgeführt:

Pater autem hoc **audiens** dixit (Thomas Wright *Latin Stories* 34).

Der Vater aber sagte, **während er dies hörte**.

Eine strenge Gleichzeitigkeit kann hier nicht gemeint sein, da der Vater erst etwas hört und anschließend etwas sagt. In diesem Beispiel sagt er aber etwas, *während* er hört. Um die Vorzeitigkeit des Hörens auszudrücken, müsste ein PPP stehen, welches dann allerdings passivisch wäre. Da der Autor wohl eine aktive Handlung ausdrücken wollte, hat er augenscheinlich ein PPA gewählt und das Zeitverhältnis dabei vernachlässigt. Ein weniger genauer Umgang mit den Tempora und den Zeitverhältnissen ist charakteristisch für das Mittellateinische und somit beim Gebrauch der Partizipien nicht überraschend (vgl. Kitchell, 2016, S. xxv). Ob es sich dabei um ein als nicht klassisch zu kategorisierendes Phänomen handelt, ist unklar. Schon im Latein der Spätantike ist ein flexiblerer Umgang mit den Zeitverhältnissen zu beobachten.

Das PPA, dessen Gebrauch nicht der klassischen Zeitenfolge entspricht, lässt sich, wenn es den Schüler*innen überhaupt auffällt, im Kontext schnell erschließen und stellt deshalb keinen Grund dar, einen Text bei der Auswahl auszuschließen.

¹⁶ Bereits das Spätlatein habe im PPA ein bequemes Mittel gefunden, „das fehlende Partizip Perfekt Aktiv zu ersetzen“ (Hofmann & Szantyr, 1965, S. 387).

6 Gerundium und Gerundivum

Gerundium und Gerundivum (in all ihren Verwendungsmöglichkeiten) sind insgesamt deutlich seltener als die bisher behandelten syntaktischen Phänomene. Im gesamten Korpus wurden lediglich 36 Gerundialia gefunden. Das Gerundivum wird in allen Fällen klassisch verwendet, das Gerundium hingegen neun Mal unklassisch. Die unklassische Verwendung beschränkt sich auf die Autoren Albertus Magnus (3)¹⁷, Jacobus de Voragine (1)¹⁸, die *Gesta Romanorum* (2)¹⁹ und Thomas Wright (3)²⁰. In allen Fällen handelt es sich um Gerundia im bloßen Ablativ, die keine instrumentale, sondern eine temporale Funktion haben und eine gleichzeitige Handlung zum Hauptverb beschreiben. Sie stehen also in einer Funktion, in der das klassische Latein ein PPA genutzt hätte.

Tabelle 5: Beispiel für den *Ablativus gerundii*

Beispielsatz	Übersetzung instrumental (klassisch)	Übersetzung temporal wie PPA
veni ad meam cameram, reptando manibus et pedibus, sicut equus me portando . (Thomas Wright, <i>Latin stories</i> , 83)	Komm zu meiner Kammer durch das Kriechen auf Händen und Füßen, dadurch dass Du mich trägst wie ein Pferd.	Komm zu meiner Kammer kriechend auf Händen und Füßen, mich tragend wie ein Pferd.

Das Mittellateinische ersetzt das PPA häufig durch den sogenannten *Ablativus gerundii* (vgl. Kitchell, 2016, S. xxvi; Strecker, 1928, S. 20). Auch bei diesem Phänomen handelt es sich weniger um ein für das Mittellatein typisches Phänomen als um ein volkssprachliches, das bereits zur klassischen Zeit vorkam, z.B. bei Livius und Vitruv, und das ab dem 3. Jh. n. Chr. gängig wurde (vgl. Hofmann & Szantyr, 1965, S. 380). Dieser Gebrauch des Gerundiums ist in den romanischen Sprachen bis heute erhalten geblieben (vgl. Mantello & Rigg, 1996, S. 191). Die Form des spanischen *gerundio* mit den Endungen *-ando* bzw. *-iendo* ist direkt auf das lateinische Gerundium im Ablativ zurückzuführen.²¹

Die Häufigkeit des Gerundiums im bloßen Ablativ, das im Mittellatein teilweise das PPA ersetzt, ist im vorliegenden Korpus nicht bedeutend. In den meisten Fällen wurden die Gerundialia entsprechend der klassischen Norm verwendet. Sollte ein Text einen *Ablativus gerundii* enthalten, kann dieser entweder intuitiv oder durch Anmerkungen bewältigt werden.

7 Fazit und Ausblick

Sprachliche Abweichungen von der klassischen Norm wurden im Bereich der Syntax zwar festgestellt, erweisen sich aber nicht als Hindernis für die Lektüre mittellateinischer Texte im Unterricht. Abweichungen vom klassischen Latein zeigen die lateinische Sprache in ihrer authentischen, lebendigen Entwicklung über mehrere Epochen hinweg. Sowohl lexikalische als auch syntaktische Abweichungen lassen sich häufig intuitiv, durch Annotationen oder durch explizite Thematisierung im Unterricht bewältigen, wodurch außerdem Sprachbewusstheit und Sprachreflexion angeregt werden können.

¹⁷ *De animalibus* 22.144–45; *De mineralibus* 2.2; *De animalibus* 24.14–18.

¹⁸ *Legenda aurea* 180.

¹⁹ *Gesta Romanorum* 99.

²⁰ *Wright's Latin Stories* 83.

²¹ Z.B. *Y corriendo fue Ofelia a sus escaparates*. – „Rennend (=schnell) ging Ofelia zu ihrem Schrank“; *agua hirviendo* – „kochendes Wasser“; *No habiendo firmado mi nombramiento el Presidente de la República, es anticonstitucional*. – „Da der Präsident der Republik meine Ernennung nicht unterzeichnet hat, ist sie verfassungswidrig“ (vgl. de Bruyne, 1993, S. 482–492).

Mittellateinische Texte stellen bei reflektierter Auswahl und sorgfältigen didaktischen Überlegungen zu ihrem Einsatz eine Bereicherung für den Lateinunterricht dar. Sie können witzig, interessant und überraschend sein. Sie ermöglichen durch ihre sprachliche Zugänglichkeit eine kontinuierliche Progression schon in frühen Lernjahren, decken unterschiedlichste Themenfelder ab und können somit leicht an die Interessen und Lebenswelt der Schüler*innen angepasst werden. Sie bieten Raum für überfachliches Lernen und fördern in besonderem Maße eine ganzheitliche Europabildung. Der Unterricht in Latein als Basissprache Europas muss neben der Betrachtung der Antike auch ihr Fortwirken in folgenden Epochen in den Blick nehmen, in denen trotz der Entwicklung eigener nationaler Sprachen und Identitäten über viele Jahrhunderte hinweg die Verwaltung, Religion, Literatur und Wissenschaft auf der Sprache der römischen Antike beruhte.

Das Unterrichtsfach Latein beschneidet sich selbst, wenn es den Lektürekanon auf wenige Jahrhunderte beschränkt, obwohl es doch eine literarisch produktive Geschichte von Jahrtausenden hat. Bereits der Fokus auf die Antike führt zu einem vertieften Verständnis europäischer Kulturgeschichte. Der Wert der klassischen Autoren soll deshalb sicherlich nicht von Befürworter*innen der Implementierung mittellateinischer Texte im Lateinunterricht infrage gestellt werden. Vielmehr wird aber durch die Betrachtung intertextueller und sprachlicher Referenzen auf die Antike ihr eigentlicher Wert erst deutlich. Plädiert wird deshalb für eine Öffnung und sinnvolle Erweiterung des Lektürekansons um mittellateinische Texte, um eben diese Bedeutung und das Nachwirken der lateinischen Sprache aufzuzeigen und den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, die lateinische Sprache in ihren unterschiedlichen Facetten, Kontexten und Entwicklungsstufen von der Antike bis in die Neuzeit kennenzulernen.

Literatur und Internetquellen

- Burkard, T. & Schauer, M. (2020). *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*. Begründet von Hermann Menge (6., durchges. u. aktual. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Coseriu, E. (2008). *Lateinisch – Romanisch: Vorlesungen und Abhandlungen zum sogenannten Vulgärlatein und zur Entstehung der romanischen Sprachen*. Narr.
- de Bruyne, J. (1993). *Spanische Grammatik*. Übers. v. D.-J. Gütschow. Niemeyer.
- Fuhrmann, M. & Klowski, J. (1976). „Ohrfeigen gegen Barzahlung“ und viele andere Geschichten. *Texte für die Übergangsektüre*. Klett.
- Georg-August-Universität Göttingen (o.A.). *Mittel- und neulateinische Texte für die Schule!* <https://www.uni-goettingen.de/de/schulprojekt/566461.html>
- Glei, R.F. & Philipps, M. (2018). Abschied vom Ablativus absolutus. Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion. *Forum Classicum*, 61 (3), 183–199.
- Goulet, M. & Parisse, M. (2010). *Lehrbuch des mittelalterlichen Lateins: für Anfänger*. Buske.
- Henke-Bockschatz, M. (2022). *Mittellatein und Schule – Korpusanalyse und theoretische Überlegungen zur Lektüre mittellateinischer Texte im Lateinunterricht*. Unveröff. Masterarbeit, Universität Bielefeld.
- Hofmann, J.B. & Szantyr, A. (1965). *Lateinische Syntax und Stilistik*. C.H. Beck.
- Kitchell, K.F. Jr. (2016). *The Other Middle Ages. A Medieval Latin Reader*. Bolchazy-Carducci.
- Kuhlmann, I. (2023). Mittel- und neulateinische Texte im Lateinunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 107–119. <https://doi.org/10.11576/pflb-6284>
- Langosch, K. (1963). *Lateinisches Mittelalter. Einleitung in Sprache und Literatur*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Langosch, K. (1990). *Europas Latein des Mittelalters: Wesen und Wirkung – Essays und Quellen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mantello, F.A.C. & Rigg, A.G. (Hrsg.). (1996). *Medieval Latin. An Introduction and Bibliographical Guide*. Catholic University of America Press.
- Nickel, R. (2010). Mittelalterliche Texte im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 53 (4), 4–8.
- Rubenbauer, H., Hofmann, J.B. & Heine, R. (1995). *Lateinische Grammatik* (12., korr. Aufl.). Buchner.
- Stotz, P. (1998). *Handbuch zur lateinischen Sprache des Mittelalters*. Beck.
- Strecker, K. (1928). *Einführung in das Mittellatein*. Weidmann.
- Traube, L. (1911). *Einleitung in die lateinische Philologie des Mittelalters*. Beck.
- Wasserfuhr, M.-M. (2017). Curricularer Anspruch und unterrichtliche Wirklichkeit: Die Verortung lateinischer Texte des Mittelalters in Lehrplänen und Lehrwerken sowie Möglichkeiten im Schulunterricht. *Das Mittelalter*, 22 (1), 146–164. <https://doi.org/10.1515/mial-2017-0010>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Funke, D. & Henke-Bockschatz, M. (2023). Für die Schule unbrauchbar? Eine kleine Korpusstudie zum Mittellateinischen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 193–205. <https://doi.org/10.11576/pflb-6314>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Authentic Englishes.nrw

Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English

Daniela Rolletschke¹, Peter Schildhauer¹ & Anne Schröder^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Contact: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
anne.schroeder@uni-bielefeld.de*

Abstract: In this contribution, we present the project AuthenticEnglishes.nrw, which is funded by the federal government of North Rhine-Westphalia and managed by the Digitale Hochschule NRW (DH.NRW). The project produces Open Educational Resources (OER) that can be used in university education to foster the skills of understanding, describing and – for students on a teaching degree – teaching varieties of English. We provide insights into what kinds of material are produced, and on which considerations the material is based. Our contribution contextualises the project against the backdrop of the highly diverse sociolinguistic reality of Authentic Englishes which students are confronted with in the twenty-first century. We argue that current teaching material for the higher secondary school level only slowly accommodates to these dynamics and rather focuses on a ‘traditional’ canon in which the standard varieties of Britain and the US feature prominently. This makes it imperative to provide university students with adequate Authentic Englishes material which goes significantly beyond the boundaries of the traditional canon to mirror twenty-first century sociolinguistic reality more accurately.

Keywords: English teaching; Open Educational Resources; Global Englishes; World Englishes



1 Introduction

When the global spread of English is addressed, scholars hardly refrain from using superlatives. As early as 1998, McArthur states that “[n]o language has ever been put to so many uses so massively by so many people in so many places – on every continent and in every sea” (McArthur, 1998, p. 30), labelling English a “Universal Resource”. Similarly in 2020, Rose et al. point out that “[n]ever before has the world seen a global language to the extent that English is now used” (Rose et al., 2020, p. ix), which means “English has become the world’s foremost lingua franca” (Galloway & Rose, 2015, p. x). Callies et al. add that this situation has resulted in “large scale variation along regional, social, and functional dimensions” (Callies et al., 2022, p. 1). This, in turn, has a significant impact on the “needs of twenty-first century learners of English, who interact with English users from much more diverse linguistic backgrounds and in considerably more diverse situations than in the past.” (Bieswanger, 2022, p. 118)

In spite of this, it has been frequently noted that educational systems are slow in adjusting to this dynamic and complex sociolinguistic reality. In the German context, in which the present contribution is anchored, this has been pointed out in particular with reference to curricula of several federal states¹ and English language teaching textbooks (see section 2 for an overview). The highly staged character of textbook audio files featuring speakers of Received Pronunciation (RP) who speak slowly, in fully-fledged sentences and without any overlap or false start is so entrenched and widespread that it has become the subject of satire in popular culture: As an addition to their album “Laune der Natur”, the German Punk band “Die Toten Hosen” released a song collection entitled “Learning English Lesson 2”. In between the songs, two prototype textbook speakers read satirical stories in highly stylised RP:

“Step 2. Janet and John sit at home. They are bored with their lives, bored with each other and bored with themselves. They think it is time for a revolution! [...]
 Step 4. Janet and John have been married for 25 years now. It’s time to do some family planning.
 John: Janet, would you like to have another baby?
 Janet: Oh John, that’s a great idea!
 John: What?!”

It is against this backdrop that the project Authentic Englishes.nrw was launched² as part of a funding line supporting the creation of Open Educational Resources (OER) for university education. The term Authentic Englishes was chosen somewhat provocatively in a reaction to the highly staged representation of a very small range of standard varieties in educational contexts. In its focus on the sociolinguistic reality outlined above, it connects to current paradigms such as *Global Englishes* (e.g. Galloway & Rose, 2015), *Global Englishes for Language Teaching* (Rose & Galloway, 2019), and *Teaching English as an International Language* (e.g. Matsuda & Matsuda, 2018). Crucially, the project tries to answer the demands for students to practice understanding speakers of various global and local varieties of English as well as to develop (linguistic) knowledge about and (favourable) attitudes towards the diversity of Englishes (e.g. König et al., 2023). In the following sections, we contextualise the project (section 2) and provide an insight into its structure, decisions in material development and output (section 3). We conclude by proposing some open questions and directions for future work.

¹ Education in Germany is decentralised, which entails that each federal state issues its own curricula for the various school forms.

² The project is led by Ilka Mindt (Paderborn University), Ulrike Gut (Münster University) and Anne Schröder as well as Peter Schildhauer (Bielefeld University), supported by the following team members (in alphabetical order): Amanda Fiege, Alexander Haselow, Stefan Pape, Johanna Reckers, and Daniela Rolletschke (<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-anglistik-und-amerikanistik/prof-dr-ilka-mindt/authentic-englishesnrw>).

2 Authentic Englishes: From secondary school to university and back

In 2017, an outcry went through the German media landscape. In the listening comprehension part of the state examination in North Rhine-Westphalia, Year 10 students had encountered a speech delivered by Prince Harry at the opening ceremony of Mamohato Children's Centre in Lesotho. Afterwards, many students complained that they had not been able to understand the Prince and launched a petition to allow them to re-sit the exam. A number of national newspapers reported on the story. The *Süddeutsche Zeitung*, for example, ran the headline "NRW-Schüler verstehen Prinz Harry nicht" ('North Rhine-Westphalian students do not understand Prince Harry') and polemically stated that, while thousands of young adults would gladly let Harry whisper something in their ear, they would most likely not even understand him. The young adult online magazine *Ze.tt* connected to the quality paper *DIE ZEIT* bluntly titled "Sprich deutlich, Prinz Harry!" ('Speak clearly, Prince Harry!').³

As a reaction to the petition and the connected media echo, the QUA-LiS NRW, an institution fostering and monitoring the quality of education at NRW schools, analysed the exam material and tasks. In its report, the QUA-LiS stated that, in fact, the exam did not contain the original speech, but an edited version of it: The official transcript of the speech had been read by a RP speaker, and some applause had been added at the beginning and end of the speech to "underline the authentic communicative situation" (QUA-LiS, 2017, p. 22). Consequently, the QUA-LiS concluded that the problem of the exam had not been the audio file as such, but rather the failure to prepare students adequately for listening comprehension in the years leading up to the exam. As one influential factor, the report identifies inappropriate teaching material:

"In this context, it should be noted that textbook-bound as well as textbook-independent materials that promise adequate preparation for the listening comprehension test in the year 10 English state exam often fail to live up to this claim. They depict auditory communication situations, as they can occur in the Anglophone world, only in a very limited and highly didacticized way."⁴ (QUA-LiS, 2017, p. 26)

As a result, the QUA-LiS report strongly recommends to use material that contains elements of authentic language use such as repetitions and paraphrases, elliptical constructions, false starts, and idiomatic expressions.

This assessment is corroborated by several studies that have investigated to what extent textbooks for secondary school students in Germany allow for encounters with a range of varieties of English around the world⁵ as a crucial facet of what we refer to as Authentic Englishes. The overall picture emerging from these and related studies is a tendency of textbooks to focus on varieties that are part of Kachru's (1985) Inner Circle, with audio files featuring in particular the British and American English standard varieties, i.e. RP and General American (GA). For example, Schulte and Schildhauer's (2020) analysis of the textbook *Green Line Oberstufe*, a textbook preparing German students

³ Parts of the speech are still available in the AP Archive on YouTube (<https://youtu.be/B06LPoMSZOM>). While the acoustic conditions are not ideal, we can state in Harry's defense that he does not mumble and that he delivers the speech in a variant of Received Pronunciation.

⁴ The German original reads as follows: "In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass lehrwerksgebundene sowie lehrwerksunabhängige Materialien, die eine adäquate Vorbereitung auf die Überprüfung des Hörverstehens in der ZP10 Englisch versprechen, häufig diesem Anspruch nicht gerecht werden. Sie bilden auditive Kommunikationssituationen, wie sie in der anglophonen Lebenswelt vorkommen können, nur sehr eingeschränkt und stark didaktisiert ab" (all translations from this paper into English by the authors).

⁵ Some of these studies include Bieswanger (2012), Schildhauer et al. (2020), Schulte & Schildhauer (2020), and Syrbe & Rose (2018).

for their A levels (Butzko et al., 2015), revealed that the book does not use many audio files in general and that most of these files employ speakers of RP and GA (see Fig. 1).

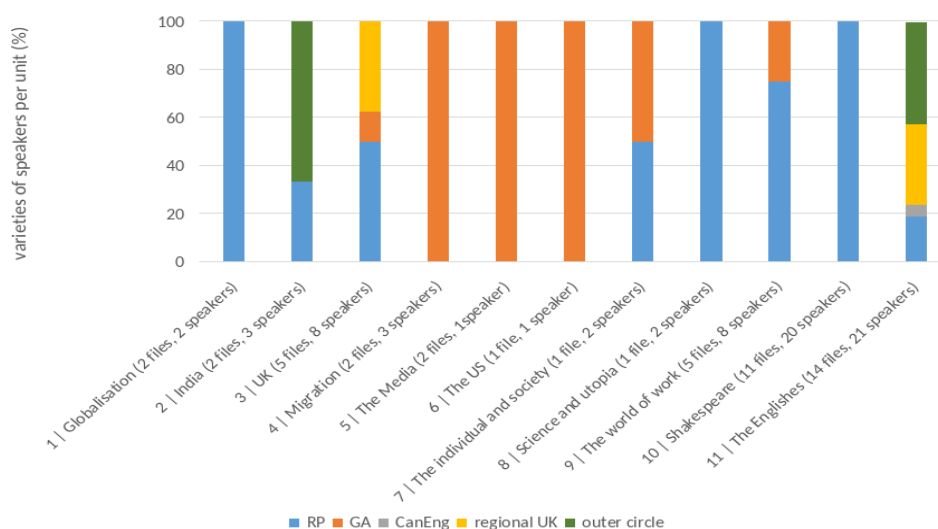


Figure 1: Varieties of English audible in audio files per unit in *Green Line Oberstufe* (reproduced from Schulte & Schildhauer, 2020)

A closer look reveals that audio files employed to practice several telephoning situations in the section “The World of Work” (see Fig. 2), for instance, exclusively represent RP speakers that speak very slowly, the only comprehension challenge being some background noises of a call centre.

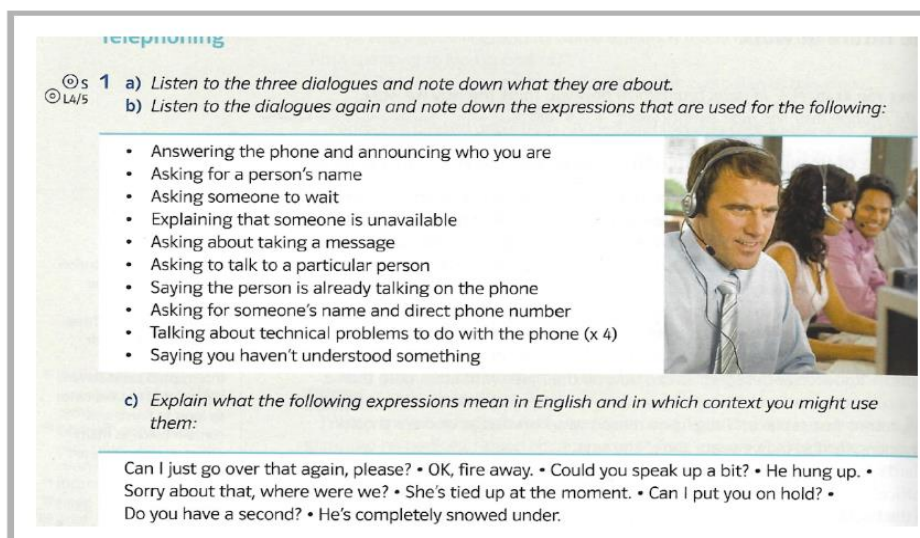


Figure 2: Listening section from the chapter “The World of Work” (Butzko et al., 2015, p. 222)

Overall, only two chapters offer some examples of regional varieties, most of which are clustered in the advanced section of the final chapter (titled “The Englishes”).

More recent editions of textbooks appear to display a higher diversity of Englishes in their audio files (Schildhauer et al., 2020). Moreover, Scheiwe’s (2022) acoustic analysis of the representation of Australian English in *English G Access 5* and *Green Line 5* revealed that the audio files in both books displayed not only features of General Australian

English, but also of Broad Australian English and even included intra-speaker variation to some degree.

The results of these studies are relevant because textbooks play the prominent role of a guiding medium in English language teaching (McKay, 2012), and are sometimes even used exclusively and in a ‘to-the-letter fashion’ (Möller, 2016). In terms of Authentic Englishes, textbooks translate whatever “wiggly room the curriculum [of the respective German state] provides” (Bieswanger, 2022, p. 118) into classroom practice. While some promising tendencies can be detected, much still has to be done to meet “the needs of twenty-first century learners of English” (Bieswanger, 2022, p. 118).

However, there is a strong correlation between regional and social language variation also outside the classroom, as “the higher a person is on the social scale, the less regionally marked will be his or her accent, and the less it is likely to differ from RP” (Hughes et al., 2012, p. 10). This frequently leads to a number of stereotyped negative attitudes towards some regionally and socially marked accents and dialects (see Beal, 2006, for details) and to people being “judged on capabilities ranging from innate intelligence to employability and on personal attributes ranging from sincerity to morality based solely on the perception of social differences in language” (Wolfram, 2004, p. 59). This principle of linguistic inferiority hence has serious real-life consequences for speakers of non-RP, working class, and ethnic accents or dialects and may seriously impede their opportunities for success in life. The non-representation of these non-standard dialects in English learner textbooks not only disempowers learners to understand the majority of the English-speaking world – as only a minute fraction actually speaks RP or GA, for that matter. More importantly, however, it reinforces negative attitudes and stereotypes and solidifies the principle of linguistic inferiority.

This situation leads to a pronounced responsibility of teacher education at university level in the field of Authentic Englishes: We can assume that students currently pass their A-levels without much training, knowledge, and favourable attitudes in this area. Therefore, universities have to fill these gaps in the hope that a new generation of teachers emerges that is capable of preparing their learners for the sociolinguistic reality of the twenty-first century. What is more, university education first has to foster language competences (in particular: listening comprehension) that allows the students to deal with Authentic Englishes on university level and acquire the knowledge (and attitudes) they will need as prospective teachers.

3 Authentic Englishes.nrw

The Authentic Englishes.nrw project comes in at precisely the above-mentioned point, with material that is created for lecturers and students of English at university level. Researchers at the Universities of Bielefeld, Münster, and Paderborn are developing innovative and interactive teaching and learning material by using authentic English language material from several varieties of English. While samples and descriptions of RP and GA are part of the material, the project explicitly refrains from perpetuating a standard language ideology, dealing with the different varieties as fundamentally equal and rejecting the idea of certain varieties being ‘substandard’ or inferior to others. In addition to the two already mentioned varieties, Authentic Englishes.nrw materials also include Scottish English, African American English, Nigerian English, and South African English(es) as well as some more general introduction to World Englishes.

Within the limits set by certain licensing restrictions (see below), the audio and video files used for the Authentic Englishes.nrw project are collected from a wide range of different sources. Besides speakers of different varieties reading the text “Please call Stella” (collected from the Speech Accent Archive⁶), the project features many genres

⁶ Cf. <http://accent.gmu.edu/index.php> (last access 21.04.2023).

that approximate more natural contexts of language in use from sociolinguistic interviews (e.g. taken from the Corpus of Regional African American Language, COORAL⁷) over documentaries to face-to-face interactions (e.g. taken from the Santa Barbara Corpus of American English,⁸ the Nigeria component of the International Corpus of English⁹ and others). The face-to-face interactions, in particular, feature the aspects of authentic language use such as repetitions, false starts and so on which the QUA-LiS report quoted above recommends to include in teaching material. This is due to the fact that – other than the staged textbook ‘interactions’ described above – the face-to-face interactions used in the Authentic Englishes.nrw materials are not scripted (and even sociolinguistic interviews are only semi-scripted as they are based on an interview guideline). Thus, the project corpus does not only broaden the range of varieties but also of genres that students encounter in comparison with the textbooks analysed above, with many of the project samples mirroring or at least approximating naturally occurring talk-in-interaction.

The finished material will eventually be published as OER with a Creative Commons (CC) license. It will be available for download and reuse from the platform ORCA.nrw, which is a project funded by the federal government of North Rhine-Westphalia and managed by the Digitale Hochschule NRW (DH.NRW). By using a CC license and publishing the content on an OER platform, the Authentic Englishes.nrw project is trying to ensure that the materials can be used in a sustainable way while being as accessible and user-friendly as possible. They also allow for modification and adaptation to fill the specific requirements individual lecturers might have when using them to teach varieties of English. It does, however, come with certain restrictions when creating material, especially in regards to the availability of authentic audio material. Every audio file used in OER content needs to be free of any copyrights, which unfortunately is not always easy to find. This is also the main reason for the choice of those specific varieties over others.

The focus of the project is on the three areas of competence that are essential for future teachers with regard to the core curriculum in schools and that promote their knowledge of varieties in general: ‘Understand’, ‘Describe’, and ‘Teach’ (see Fig. 3).

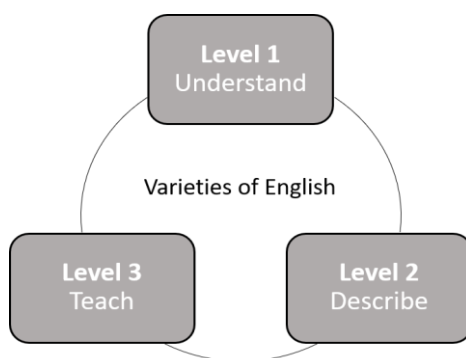


Figure 3: Basic structure of the project Authentic Englishes.nrw

Materials on Level 1, ‘Understand,’ aim at introducing and familiarising learners to what a particular variety of English sounds like. Longer stretches of speech of the respective variety combined with questions on the audio files’ contents help students hone their global and detailed listening skills, while always giving them the opportunity to read along in a transcript. Whenever possible, audio-visual texts (in this case YouTube videos) are used as they can offer additional visual clues that help with comprehension and are closer to real-life situations of encountering speech than audio-only texts (cf. Schildhauer et al., 2022). Furthermore, the audio(-visual) materials used for these activities fall in one of three categories based on their difficulty – basic, intermediate, and advanced.

⁷ Cf. <https://oraal.uoregon.edu/coraal> (last access 21.04.2023).

⁸ Cf. <https://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus> (last access 21.04.2023).

⁹ Cf. <https://sourceforge.net/projects/ice-nigeria/> (last access 21.04.2023).

To categorise the audio files, features such as volume, speech rate, overlaps, and quality of the recording are considered.

Materials that are created for Level 2, ‘Describe’, focus on the linguistic description of the English variety in question. Aspects of the respective variety’s phonology, grammar, and lexis are presented and accompanied by sound files of speakers’ actual realisations of these features. As not every single feature can be covered this way, Authentic Englishes.nrw chose the most salient features for each variety as described in the relevant literature (e.g. Kachru et al., 2006; Kortmann & Lunkenheimer, 2012; Kortmann & Schneider, 2008). Naturally, the representation of features in the material collection depends on the availability of suitable audio material. This limitation is also explained in the material and users are made aware that there are more features than the ones presented in the units (see Fig. 4). Interactive tasks and activities are used to connect learners’ previous knowledge with the input and to show whether they are able to apprehend the new information (see Fig. 5 on the next page).



1. Before we start...

The features presented here are merely a selection and not meant to be all-inclusive. Bear in mind that language is an ever-changing system and that not all speakers of a particular variety speak the same and that even the same speaker might use various pronunciations for one word or phenomenon.

However, the phenomena presented here are the ones that have been researched by scholars focusing on varieties of English.



Figure 4: Disclaimer at the beginning of a ‘Describe’ unit

On the third level, ‘Teach’, materials include ideas on how to include the present material into lessons as well as how to develop one’s own teaching material on varieties of English. Focus areas on this level are introducing learners to the process of researching materials and audio files in different databases and corpora, the assessment of the difficulty level of audio files, suggestions for lessons and contents, and tools for the presentation of their content.

When creating their own material, lecturers and future teachers alike should refrain from perpetuating a standard language ideology or reinforcing the principle of linguistic inferiority. The Authentic Englishes.nrw material tries to lead by example: Descriptions of varieties and their features are kept neutral and comparisons to RP and GA are kept to a minimum. Phrases like “speakers of this variety fail to produce the th-sound” are avoided, as well as descriptions of particular sounds or constructions as “peculiar” or “strange” (see Fig. 5 and Fig. 6 for some of the specific wording that is used in the materials). Instead, the material emphasises the differences between the varieties without any kind of judgment.

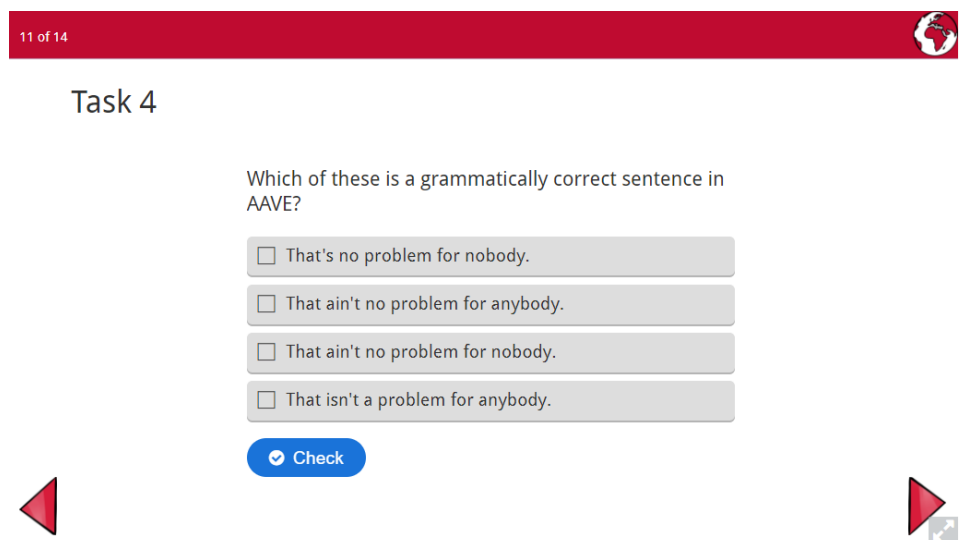


Figure 5: Example interactive task from a ‘Describe’ unit

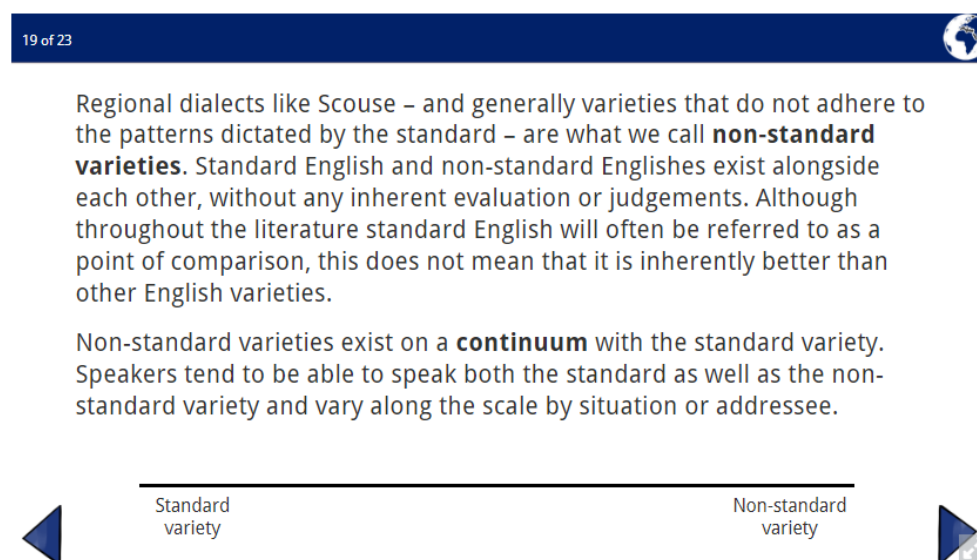


Figure 6: Information on non-standard varieties

4 Conclusion and outlook

Authentic Englishes.nrw addresses a number of gaps in English language teaching as outlined in the introduction. It adds hitherto largely disregarded varieties of English to the otherwise rather small range of varieties represented in educational contexts. It furthermore includes aspects of the sociolinguistic reality in which English is used in the twenty-first century and it is closely connected to recent linguistic research and descriptions, such as the World Englishes paradigm. Finally, the project provides materials that meet the demands for students to receive listening comprehension competences of different global and local varieties of English in a wide range of communicative genres as well as to help them develop a linguistic understanding of and positive attitudes towards the diversity of Englishes as well as further teaching material for their own use.

For prospective teachers, these materials can literally open up *New Horizons*: They provide a starting point for going beyond staged textbook readings featuring RP and GA

speakers to including a variety of speakers from different backgrounds featured in a diversity of genres, some of which make it possible to study truly authentic talk-in-interaction in the language classroom. Prospective teachers are not alone in that endeavour: Teaching concepts of how Authentic Englishes can become part of everyday English lessons are just being developed (e.g. König et al., 2023). Thus, an extended linguistic canon emerges with which English learners can be prepared adequately for the sociolinguistic reality of the twenty-first century.

References

- Beal, J.C. (2006). *Language and Region*. Routledge.
- Bieswanger, M. (2012). Varieties of English in the Curriculum. In A. Schröder, U. Busse & R. Schneider (Eds.), *Codification, Canons, and Curricula. Description and Prescription in Language and Literature* (pp. 359–371). Aisthesis.
- Bieswanger, M. (2022). Global Englishes in ELT and Teacher Education in Bavaria – Progress and Missed Opportunities. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language. New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 104–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-9>
- Butzko, E., Carleton-Gertsch, L., Dennis, P., Eichler, K., Kaminski, C., Karabulut, N., Klose, H., Krieger, S., Piotrowiak, G., Rogge, M. & Tepe, T. (2015). *Green Line Oberstufe*. Klett.
- Callies, M., Hehner, S., Meer, P. & Westphal, M. (2022). Introduction. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language. New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 1–6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106>
- Cheshire, J. & Milroy, J. (1993). Syntactic Variation in Non-Standard Dialects: Background Issues. In J. Milroy & L. Milroy (Eds.), *Real English. The Grammar of English Dialects in the British Isles* (pp. 3–33). Longman.
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734347>
- Hughes, A., Trudgill, P. & Watt, D. (2012). *English Accents and Dialects*. Hodder Education. <https://doi.org/10.4324/9780203784440>
- Kachru, B.B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kachru, B.B., Kachru, Y. & Nelson, C.L. (Eds.). (2006). *The Handbook of World Englishes*. Blackwell.
- König, L., Römhild, R. & Schildhauer, P. (Eds.). (2023). Global Englishes Language Teaching: Language Variation in Cultural Contexts. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 183*.
- Kortmann, B. & Lunkenheimer, K. (2012). *The Mouton World Atlas of Variation in English*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110280128>
- Kortmann, B. & Schneider, E. (2008). *A Handbook of Varieties of English: A Multimedia Reference Tool*. De Gruyter Mouton.
- Matsuda, A. & Matsuda, P.K. (2018). Teaching English as an International Language. A WE-Informed Paradigm for English Language Teaching. In E.L. Low & A. Pakir (Eds.), *World Englishes: Changing Paradigms* (pp. 64–77). Routledge.
- McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511621048>
- McKay, S.L. (2012). Teaching Materials for English as an International Language. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International*

- Language* (pp. 70–83). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697042-007>
- Möller, S. (2016). Sourcebook Rather Than Coursebook. Lernerorientiert mit dem Lehrwerk arbeiten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 50 (143), 12–18.
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen. (2017). *Fachdidaktische Rückmeldung zu den zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 (ZP10) im Fach Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/Faecher_Seiten/englisch/E17_Fachdidaktische_Rueckmeldung.pdf
- Rose, H. & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316678343>
- Rose, H., Syrbe, M., Montakantiwong, A. & Funada, N. (2020). *Global TESOL for the 21st Century: Teaching English in a Changing World*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928199>
- Scheiwe, L. (2022). Evaluating Accents of English in ELT Textbooks Used at German Secondary Schools. *Anglistik*, 33 (2), 61–75. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/2/8>
- Schildhauer, P., Schulte, M. & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the Classroom: From Theory to Practice. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4: Standards – Margins – New Horizons: Teaching Language and Literature in the 21st Century, ed. by P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder), 26–40. <https://doi.org/10.4119/pflb-3435>
- Schildhauer, P., Zehne, C. & Schulte, M. (2022). Encountering Global Englishes in the ELT Classroom through Audio-Visual Texts: The Example of TED Talks. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds.), *Glocalising Teaching English as an International Language. New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany* (pp. 198–214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090106-15>
- Schulte, M. & Schildhauer, P. (2020). Teaching World Englishes with Films. In J. Andres, B. Rozema & A. Schröder (Eds.), *(Dis-)Harmony: Amplifying Voices in Polyphone Cultural Productions* (pp. 167–183). Aisthesis.
- Syrbe, M. & Rose, H. (2018). An Evaluation of the Global Orientation of English Textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12 (2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1120736>
- Wolfram, W. (2004). Social Varieties of American English. In E. Finegan & J.R. Rickford (Eds.), *Language in the U.S.A.: Themes for the 21st Century* (pp. 58–75). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809880.006>

Information on the article

Citation:

Rolletschke, D., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Authentic Englishes.nrw. Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 206–215. <https://doi.org/10.11576/pflb-6315>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

From Language Portraits to Language-In-Education Policies in Higher Education for the 21st Century

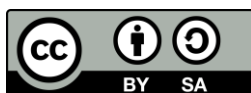
Susan Coetzee-Van Rooy^{1,*}

¹ North-West University, South Africa

* Contact: UPSET Research Focus Area, Faculty of Humanities,
North-West University, PO Box 1176, Vanderbijlpark, 1911, South Africa
susan.coetzeevanrooy@nwu.ac.za

Abstract: The focus of this paper is to contribute to the conversation about 21st-century teaching skills from the vantage point of appropriate language-in-education policies for this context that keep the development of 21st-century skills in mind. The approach taken was to use language portrait data gathered among students at the North-West University (NWU) in South Africa to establish the nature of their language repertoires and to investigate the relationships between the languages in the repertoire of the participants and 21st-century skills. The findings from these analyses were then used to capture recommendations for appropriate 21st-century language-in-education policies. The main findings from the analyses are that the participants display multilingual profiles, and that the languages included in the repertoires of the participants perform different functions. The analysis approach towards the language portraits seems to hold great potential to link the information provided in language portraits more directly to language-in-education policies.

Keywords: language portraits; language-in-education policies; higher education; South Africa; 21st-century skills



1 Introduction

In a special journal issue dedicated to 21st-century teaching, it is apt to also consider language-in-education policies for 21st-century teaching and learning. The notion of the 21st-century skills has captured the imagination of educators for some time and it has influenced higher education policies, practice and research (e.g. Tight, 2021, p. 160). Scholars like Tight criticise the notion of 21st-century skills as an unnecessary movement in higher education, because “the experience of higher education should be sufficient to develop critical thinking abilities – and probably many other twenty-first century skills as well – without any specific intervention” (Tight, 2021, p. 170). In addition, he believes that the label, 21st-century skills, is devoid of conceptual weight, mainly because the skills listed are not new (Tight, 2021, pp. 164–164). He also thinks that there is considerable overlap between previous lists of core, generic, key or transferable skills aimed at as outcomes for higher education in the previous century, and the so-called new 21st-century skills:

“The obvious conclusion from these comparisons of the skills identified as being of importance is that there is no real difference between core, generic, key, transferable and twenty-first century skills. They are simply alternative labels: the contents, while flexible, are profoundly similar.” (Tight, 2021, p. 165)

The criticism of the supposed novelty of the 21st-century skills does not erode the idea that there are core skills that educators identified as important to be fostered in higher education. Tight (2021, pp. 164–165) successfully summarises the overlapping skills when he compares authoritative studies that focused on core, generic, key and transferable skills, and the skills listed as so-called 21st-century skills. Some of the most famous lists of these skills include Trilling and Fadel’s (2009, p. 176) list of the “7 C’s skills of 21st-century learning”: critical thinking and problem solving, creativity and innovation, collaboration, teamwork and leadership, cross-cultural understanding, communications, information and media literacy, computing and ICT literacy, career and learning self-reliance. For the purpose of this paper, it is important to note that several authorities identified communication skills as one of the most important skills to be fostered in higher education (see summary in Tight, 2021, pp. 164–165 where he references Billing, 2003, p. 346, Oliver & Jorre de St Jorre, 2018, Rios et al., 2020, p. 80, and Washer, 2007, p. 62).

The focus of this paper will be on contributing to the conversation about 21st-century teaching skills from the vantage point of appropriate language-in-education policies for this context that keeps the development of 21st-century skills in mind.

2 Research question

The research question of interest in this paper is: What types of languages-in-education policies would best foster the learning of 21st-century skills? This paper wants to contribute to conversations about ideal pedagogies and curricula for fostering the 21st-century skills by focusing on the issue of relevant and appropriate language-in-education policies within which higher education for the 21st century could be situated. The main approach is to work towards a description of the sociolinguistic realities of higher education students in South Africa, and then to use these descriptions to outline relevant and appropriate language-in-education policies that are aligned with the sociolinguistic realities of the students, as well as the 21st-century skills.

3 Research method

One could study the sociolinguistic realities of South African students in many ways. In this paper, a selection of 70 language portraits will be analysed to provide a description of the sociolinguistic realities of these learners. This language repertoire information could be used as input to design appropriate language-in-education policies that could support the fostering of 21st-century skills. The portraits were gathered as part of a larger data set of language portraits created by South African students at one higher education institution, the North-West University (NWU). The NWU is the second biggest residential university in South Africa with 53,469 students and 1,648 permanent academic members of staff (in 2021) (see the NWU Integrated Annual Report, 2021, p. 15). The NWU has three campuses which are located in Mahikeng, Potchefstroom and Vanderbijlpark. In 2020 when the language portraits were gathered, the NWU had 12,221 first year students. Out of the total number of first year students entering the NWU in 2020, 2,033 provided informed consent for their language portraits to be used in this research study.

3.1 Participants

For the purpose of this paper, 70 participants from the Potchefstroom Campus of the NWU were selected from the bigger language portrait data set. The 70 participants were selected by identifying the first ten participants each for the top six home languages (Afrikaans, English, Setswana, isiZulu, Sesotho, Sepedi) among the language portrait participants on the Potchefstroom campus starting with the last data point captured. In other words, the 70 participants were selected working from participant 2,033 (the last participant) upwards. This means that the language portrait data for participant 2,033 were captured in the last line of the excel data spreadsheet, and the selection of the 70 participants included in this analysis (using the inclusion criteria related to home language stated above) was done by working from participant 2,033 to the top of the excel spreadsheet where participant 1's data were captured. To represent a smaller home language, participants who reported Tshivenda as home language were also included as a 7th home language group from which 10 participants were selected.

All the participants are from the Potchefstroom Campus of the NWU and most of the participants included in this analysis are from the Faculties of Health Sciences (27/70 or 38.57 %) and Law (20/70 or 28.57 %). The female participants made up 61.4 percent (or 43/70)¹ of the data set for analysis and the male participants were 32.8 percent (23/70), which is representative of the institution's gender profile for students. The majority of the participants (97.14 % or 68/70) were in the age group of 18 to 24 years of age and the remaining participants were in the age group 25 to 30 years (1.4 % or 1/70), which is typical for first year students at South African universities. The majority of the participants included in the analysis reported to perceive themselves as belonging to the population group of Black African people (74.28 % or 52/70), while 18.57 percent (13/70) reported to perceive themselves as White South Africans. Four (out of 70 or 5.7 %) of the participants regarded themselves to be Indian or Asian South Africans and one participant (out of the 70 or 1.4 %) self-identified as a Coloured South African. The self-reported population groups of the participants are also representative of the NWU's profile.

The participants included in the analysis report an average of 4.57 languages in their repertoires (see Table 1 on the next page). The minimum number of languages reported in the repertoires of the participants is two and the maximum is twelve (with a standard deviation of 2.28). The Afrikaans and English home language participants are mainly bi- or trilingual, while the African home languages participants are more multilingual.

¹ Where numbers do not count up to 70, the participants did not provide a response to the questionnaire item.

Table 1: Cross-tabulation of home languages and number of languages in the repertoires of the selected language portrait participants (source: own research)

<i>Home Language</i>	<i>2 languages</i>	<i>3 languages</i>	<i>4 languages</i>	<i>5 languages</i>	<i>6 languages</i>	<i>7 languages</i>	<i>8 languages</i>	<i>9 languages</i>	<i>10 languages</i>	<i>12 languages</i>	<i>Total</i>
Afrikaans	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	10
English	3	4	1	1	1	0	0	0	0	0	10
Sepedi	0	0	1	3	2	2	2	0	0	0	10
Sesotho	3	0	2	2	1	1	1	0	0	0	10
Setswana	0	4	1	1	0	0	2	1	0	1	10
Tshivenda	0	3	3	1	0	2	0	1	0	0	10
isiZulu	2	0	2	2	3	0	0	0	1	0	10
Total	14	15	10	10	7	5	5	2	1	1	70

3.2 Instruments

Each of the participants completed a brief language repertoire survey and created a language portrait. The language portrait data were captured in the format used by Peters and Coetzee-Van Rooy (2020) where the participants created a language portrait and then reflected on the languages on their portraits by explaining why they selected a specific place and colour for a language on the human silhouette by writing brief notes on a template.

3.3 Data gathering

The NWU included a compulsory Language Awareness workshop as part of its Reception and Welcoming programme for first year students in 2020. One of the workshop activities was the creation of a language portrait. The researcher registered the language portrait project as an approved research project at the NWU and also received ethics approval to use the language portraits submitted by participants who provided written consent for research purposes. The researcher trained 50 facilitators to offer the Language Awareness Workshops (LAW) in January and February 2020 on all three campuses of the NWU. A total of 2,033 NWU first year students provided written consent that their language portraits could be used for research purposes. For the purpose of this paper, 70 of the participants' language portraits are included in the analysis. The participants created language portraits on hard copy with coloured crayons provided by the university during the workshops.

3.4 Data analysis

Language portraits are extremely useful instruments to facilitate the reflection of participants on the nature of their language repertoires. Language portrait data are analysed mainly via content analysis of the interviews conducted in which participants explain their choices for the places and colours selected for the languages in their repertoires as presented on the human silhouette. Peters and Coetzee-Van Rooy (2020) developed a portrait-corpus approach to capture language portraits and participants' explanations for the places and colours selected for the languages that are presented on the portraits.

In this paper, a content analysis of the explanations of the participants for the selection of places and colours of languages on the human silhouettes is conducted with Atlas.ti.

To investigate the usefulness of language portrait data to guide language-in-education policies for these participants, different sets of pre-determined codes were developed for the analysis. The first code set refers to the coding of the languages indicated on the portraits. The second set of codes includes the placement of languages on the silhouette. The third set of codes refers to the colours selected for the languages on the portraits. The fourth set of codes categorise the roles that the languages play in the repertoires. The four roles identified are: home² language, additional³ language, heritage⁴ language and desired⁵ language. The fifth set of codes refers to the functions that the languages on the portraits perform in the repertoires. The basic functions that languages could perform, as identified by Aronin and Singleton (2012, p. 18), formed the basis of this set of codes: one could perform cognitive, communicative and/or identity functions with a language. The sixth set of codes includes the 7 C's identified by Trilling and Fadel (2009, p. 176) as part of the list of 21st-century skills (see above, Section 1).

After the coding was done with these code sets, frequencies and co-occurrences were determined to explore main trends and to determine if and how the language portrait analysis could inform language-in-education policies for these students. The first round of analysis includes descriptive measures that would enable a better understanding of the sociolinguistic realities of the participants as expressed in their language portraits. One could also see this as a description of the nature of the language repertoires of the participants as expressed in the portraits. For this purpose, the languages included in the portraits are reported. The second round of analysis involves reporting the co-occurrences of the languages on the portraits and places and colours on the silhouette. The third round of analysis involves investigating the co-occurrences of places of languages and the (a) roles played by the languages, (b) functions performed by the languages, and (c) 21st-century skills related to the languages on the portraits. The fourth round of analysis involves investigating the co-occurrences of the roles played by the languages on the portraits and (a) the functions and (b) 21st-century skills. These rounds of analysis would provide one with a clear picture of the sociolinguistic reality of the participants that one could then use to infer how this information could inform language-in-education policies.

4 Findings

4.1 Languages represented on the portraits

The 70 participants included a total of 32 different languages on their language portraits. Overall, there were 613 references to these 32 languages on the portraits. There are three clusters of languages according to the frequencies of the languages included on the portraits. Cluster 1 includes ten languages that are included in the portraits more than 20 times: English (128), Afrikaans (98), Setswana (62), isiZulu (56), Sepedi (38), Sesotho (38), Tshivenda (38), isiXhosa (26), French (22), Spanish (19). Cluster 2 includes eleven languages that are included more than four times and less than ten times in the portraits: isiNdebele (8), Mandarin (8), Swati (8), Xitsonga (8), Arabic (6), German (6), Portu-

² This is the language that the participants indicated as the home language in the short biographical questionnaire that they completed. The participants also consistently referred to the home language when they made notes about the placement and colour chosen for these languages in the language portrait data.

³ All languages that are not indicated as home, heritage or desired languages are coded as additional languages. The participants often refer to these languages as languages acquired in addition to the home language in their notes made about the placement and colour chosen for these languages in the language portrait data.

⁴ Heritage languages are indicated overtly as such in the notes by the participants in the language portrait data.

⁵ Desired languages are indicated overtly as languages that the participants do not yet know and aspire to acquire.

guese (6), Dutch (4), Italian (4), Shona (4), Swahili (4). Cluster 3 includes eleven languages that were included two times in the portraits: African languages (2), Bangla (2), Hebrew (2), Korean (2), Lebanese (2), Lingala (2), Menon (2), Multilingual in South African languages (2), Sign language (2), Swedish (2), Twi (2). As these figures clearly demonstrate, the sociolinguistic reality of the 70 participants in the present study is that they are multilingual.

Language in education policies for these participants should therefore include multilingual approaches to pedagogies and the language management in general at the institution.

4.2 Languages represented on the portraits and place on the silhouette

In order to make sense of the complexity of the multilingual repertoires, the analysis of languages presented on the portraits and place on the silhouette will be done with the languages that received the most representation (or 50+ mentions on the portraits): English, Afrikaans, Setswana and isiZulu. In Table 2, it is clear that the head/brain, hands, legs and heart were selected most frequently to place the four most prominent languages on the portraits. English is placed mainly in the head of the silhouette, English and Afrikaans are placed in the hands, Afrikaans and isiZulu in the legs and Afrikaans in the heart.

Table 2: Co-occurrences of place on silhouette and the four most prominent languages represented on the silhouette (source: own research)

<i>Place on silhouette</i>	<i>Afrikaans</i>	<i>English</i>	<i>isiZulu</i>	<i>Setswana</i>	<i>Total</i>
Head/Brain	6	30	5	4	45
Hands	10	12	3	5	30
Legs	7	3	7	5	22
Heart	8	3	3	3	17
Arms	4	4	1	5	14
Chest/Torso	5	1	2	6	14
Feet	7	2	3	2	14
Stomach/Mid-body	1	6	2	3	12
Complete silhouette	1	6	0	1	8
Shoulders	3	1	2	1	7
Face	0	2	0	1	3
Half of silhouette	1	1	0	0	2
Elbow	1	0	0	0	1
Lower part of body	0	0	1	0	1
Mouth	0	1	0	0	1
Neck	1	0	0	0	1
Nose	0	0	1	0	1
Spine	1	0	0	0	1
Throat	0	0	0	1	1
Total	56	72	30	37	195

The placement of English in the head of the silhouette is related to its cognitive and education function (see extracts⁶ 1 and 2) and the perception of its importance or status (see extract 3) as a language in the repertoires of the participants:

[1] *The head is like a motherboard of our body, a place where we process information etc.* [Participant 1577, male, Setswana home language speaker, about English as additional language]

[2] *It is in my head, I use almost every day and it is good as an important factor in my life since I got here university.* [Participant 1552, female, isiZulu home language speaker, about English as additional language]

[3] *The face or the head is the most important organ in your body as it consists of the brain, by which it intertwines with the fact that English is mostly used worldwide, however it's important.* [Participant 1978, male, Sepedi home language speaker, about English as additional language]

The placement of English and Afrikaans in the hands on the silhouette indicates the instrumental functions that participants believe they perform with these languages, especially in the domain of reaching out to people and making friends (building relationships).

[4] *We use our arms to give – anything a person would appreciate – food, handshakes and even friendships. I had Afrikaans speaking friends in primary school.* [Participant 1721, non-binary, Setswana home language speaker, about Afrikaans as additional language]

[5] *English is universal, it is the main language of communication in the world. Hands symbolize greeting (wave, handshake), so I chose it because it gives us access to everyone.* [Participant 1195, female, Afrikaans home language speaker, about English as additional language]

isiZulu and Afrikaans are placed in the legs. This placement is linked to the ability of these languages to enable one to communicate with people when one is “on the move”.

[6] *Because legs are like travelling tools, in a black community Zulu is the most spoken language. The language of stoof culture.* [Participant 1577, male, Setswana home language speaker, about isiZulu as additional language]

[7] *Placed by the legs indicating that I am involved more now with Afrikaans people, therefore I am able to walk a different path.* [Participant 2010, female, English home language speaker, about Afrikaans as additional language]

Afrikaans is linked to the heart by home language and additional language speakers.

[8] *I think in Afrikaans but also in English. It differs for different things. In my heart I am Afrikaans.* [Participant 2030, female, Afrikaans home language speaker, about Afrikaans as home language]

[9] *It is close to the heart and Afrikaans are usually people who are generous.* [Participant 1594, no gender reported, Setswana home language speaker, about Afrikaans as additional language]

The main implication for language-in-education policies is that English is linked to the cognitive and education function for these participants; and English and languages like Afrikaans and isiZulu are linked to the function of communicating with people beyond one's home language, also creating proximity which would be conducive for collaboration and the building of relationships.

⁶ The extracts of the participants are represented verbatim without corrections to spelling, syntax or punctuation.

4.3 Languages represented on the portraits and colour on the silhouette

In order to make sense of the complexity of the multilingual repertoires, the analysis of languages presented on the portraits and colour will be done with the languages that received the most representation (or 50+ mentions on the portraits): English, Afrikaans, Setswana and isiZulu.

Table 3: Co-occurrences of colour on silhouette and the four most prominent languages represented on the silhouette (source: own research)

<i>Colour on silhouette</i>	<i>Afrikaans</i>	<i>English</i>	<i>isiZulu</i>	<i>Setswana</i>	<i>Total</i>
Blue	7	13	4	4	28
Red	14	6	4	4	28
Green	8	7	2	10	27
Purple	8	10	1	6	25
Yellow	5	14	2	2	23
Brown	2	4	9	1	16
Orange	2	3	1	3	9
Black	2	0	2	1	5
Peach	1	1	1	0	3
White	0	1	0	0	1
Total	49	59	26	31	165

The most prominent colour used to represent Afrikaans is red. This is used mainly in the context of home language speakers of Afrikaans who express their love for the language.

[10] *Red represents love and I love my home language, Afrikaans.* [Participant 1238, female, Afrikaans home language participant, about Afrikaans as home language]

[11] *Red symbolises love and I love Afrikaans.* [Participant 2028, female, Afrikaans home language speaker, about Afrikaans as home language]

The most prominent colour used to represent English is yellow, which expresses a belief that the language would lead to a bright future.

[12] *Like I have noted in the previous question, it makes me feel bright and also my future as well. Bright colour – bright future.* [Participant 2003, male, Sepedi home language speaker, about English as additional language]

[13] *Yellow is a bright colour and English is a universal language used by almost everyone around the world, so in order for one to have a bright future this is the language they need to know.* [Participant 420, male, isiXhosa home language speaker, about English as additional language]

The most prominent colour used to represent isiZulu is brown, which is linked to a proud racial identity and cultural identity.

[14] *It is because black is the population race I associate myself with, meaning I'm very proud of my skin colour and it is the most dominant race in our country.* [Participant 533, female, Sesotho home language speaker, about isiZulu as additional language]

[15] *The colour represents the traditional Zulu attire.* [Participant 1184, male, isiZulu home language speaker, about isiZulu as home language]

The most prominent colour used to represent Setswana is green, which is related to nature and calm peacefulness.

[16] *I chose the colour green because for me it symbolises nature, realness and authenticity. I am Tswana ...* [Participant 1615, female, Setswana home language speaker, about Setswana as home language].

[17] *Tswanas are calm and relaxed people, so green represents their calm nature. They are also peaceful.* [Participant 1700, female, Sesotho home language speaker, about Setswana as an additional language]

The relationship between English and bright futures (symbolised by the choice of yellow to represent English) links the conceptualization of the language as one fostering upward mobility. The role of English within the language repertoires of these multilingual participants as language linked to progress is clear. *One implication for language-in-education policies is to not ignore this language as part of the languages used in education.*

4.4 Co-occurrences of place of language on silhouette and 21st-century skills

This first attempt to interpret the information on language portraits in terms of the 21st-century skills is still preliminary and the analysis may have to be improved over time with more experience with these codes. One first needs to note that some 21st-century skills are not represented in this first attempt to code language portraits to identify relationships between languages as skills. Creativity and Operational skills were not coded in this first attempt. Operational skills are linked closely to the information technology environment and the template of a human silhouette seems to not lend itself to this code. The absence of Creativity as a code could change if the number of portraits included in the analysis is increased.

Table 4: Co-occurrences of places on the silhouette and 21st-century skills (source: own research)

<i>Place on silhouette</i>	<i>Communication</i>	<i>Collaboration</i>	<i>Critical thinking</i>	<i>Problem-solving</i>	<i>Information management</i>	<i>Total</i>
Head/Brain	15	13	7	0	2	37
Hands	16	11	1	1	0	29
Legs	11	13	2	0	0	26
Feet	14	11	0	0	0	25
Arms	13	7	0	2	0	22
Stomach/Mid body	7	2	1	0	0	10
Face	5	3	0	1	0	9
Complete silhouette	3	5	0	0	0	8
Heart	5	3	0	0	0	8
Mouth	3	1	0	0	0	4
Chest/Torso	3	0	0	0	0	3
Ears	2	1	0	0	0	3

<i>Place on silhouette</i>	<i>Communication</i>	<i>Collaboration</i>	<i>Critical thinking</i>	<i>Problem-solving</i>	<i>Information management</i>	<i>Total</i>
Nose	1	1	0	0	0	2
Knee	0	0	1	0	0	1
Shoulders	1	0	0	0	0	1
Throat	1	0	0	0	0	1
Total	100	71	12	4	2	189

The 21st-century skill communication is represented in the hands, head/brain, feet, arms and legs on the silhouette. The references to hands, feet, arms and legs represent the link between communication skills and its role to foster progress or advancement.

[18] *The leg symbolises movements, I want to learn this language before I start my career since the language is dominant, in order to move up academically I need the language.* [Participant 1100, female, Venda home language speaker, about Afrikaans as additional language placed in the legs on the human silhouette]

[19] *Because legs are like travelling tools, in a black community Zulu is the most spoken language. The language of stoof culture.* [Participant 1577, male, Setswana home language speaker, about isiZulu as additional language placed in the legs on the human silhouette]

The link of communication to the brain/head is related to the brain's role as creator or place where communication originates.

[20] *Head symbolises beginning or leadership. The body cannot function without the head. Similarly, Tshivenda is my home language – my root – my foundation – my head.* [Participant 53, female, Venda home language speaker, about placing Venda as home language in the head on the human silhouette]

[21] *It is the language I use when “talking to myself”, that is, it is then head, and it is my home language hence it covers the area where my heart is.* [Participant 93, male, Venda home language speaker, about placing Venda as home language in the head on the human silhouette]

The same places relate to collaboration, which possibly indicates the close relationship between communication as a tool to foster and support collaboration.

References to critical thinking as a 21st-century skill are mostly related to the head/brain.

[22] *English is usually the first language I utter something out in, it is constantly in my head at all times* [Participant 1972, female, isiZulu home language speaker, about English as additional language represented in the head on the human silhouette]

[23] *Blue represents wisdom, in South Africa, English is a medium of instruction, thus knowing English means that you can engage in an intellectually stretching conversation with anyone.* [Participant 1617, female, Sesotho home language speaker, about English as additional language represented in the head on the human silhouette]

The implications for language-in-education policies from this analysis is that language portraits seem to be related to the 21st-century skills of communication and collaboration, and to a lesser extent critical thinking. English is mainly represented in the head or brain and should therefore be included in language-in-education policies for these participants. There are more languages than English related to communication and collaboration. Teaching these languages in an education institution would be important.

4.5 Co-occurrences of place of language on silhouette and functions of languages on the portrait

The cognition function is related to languages placed in the brain on the human silhouette of the portrait participants (see extracts 1–3 above). The identity function is related to languages placed in the heart on the human silhouette of the portrait participants (see extracts 8–9 above). The communication function is related to languages placed in the peripheral or functional spaces on the human silhouette of the portrait participants (see extracts 4–7).

Table 5: Co-occurrences of place on silhouette and functions of language on the portrait (source: own research)

<i>Place on silhouette</i>	<i>Communication</i>	<i>Identity</i>	<i>Cognition</i>	<i>Total</i>
Head/Brain	18	16	22	56
Hands	22	1	9	32
Heart	7	21	3	31
Legs	15	8	3	26
Arms	15	4	2	21
Feet	13	6	1	20
Stomach/Mid body	9	6	3	18
Chest/Torso	3	7	1	11
Complete silhouette	5	3	0	8
Face	4	3	1	8
Mouth	4	2	0	6
Shoulders	0	4	2	6
Ears	3	0	0	3
Knee	1	1	1	3
Half of silhouette	0	2	0	2
Male part	0	1	0	1
Nose	1	0	0	1
Spine	0	1	0	1
Total	120	86	48	254

4.6 Co-occurrences of place of language on silhouette and role of languages in the repertoire

The additional and home languages are represented in the head or brain. The home language is most prominent as being represented in the heart on the human silhouette. The additional languages are represented prominently in more peripheral spaces like the legs, hands, arms and feet.

Table 6: Co-occurrences of place of languages on the portrait and roles of languages (source: own research)

<i>Place on the silhouette</i>	<i>Additional language</i>	<i>Home language</i>	<i>Desired language</i>	<i>Heritage language</i>	<i>Total</i>
Head/Brain	30	24	1	1	56
Legs	34	4	11	0	49
Hands	38	4	4	0	46
Heart	11	21	3	4	39
Arms	23	5	1	3	32
Feet	19	3	7	0	29
Chest/Torso	10	11	2	2	25
Stomach/Mid body	13	2	6	2	23
Shoulders	7	1	2	1	11
Complete silhouette	5	2	2	1	10
Face	6	1	0	0	7
Mouth	3	2	2	0	7
Ears	1	0	3	0	4
Neck	2	2	0	0	4
Half of silhouette	1	1	0	0	2
Knee	0	1	0	1	2
Spine	1	1	0	0	2
Elbow	1	0	0	0	1
Liver	0	0	1	0	1
Lower part of body	1	0	0	0	1
Male part	0	0	0	1	1
Nose	1	0	0	0	1
Throat	1	0	0	0	1
Total	208	85	45	16	354

English as additional language is represented prominently in the head or brain on the human silhouette by these participants.

[24] *I associate English with the mind because intellectuals across the different parts of the world use the language to communicate; English could in a way be described as the “universal” language.* [Participant 1573, male, Setswana home language speaker, about placing English in the head or brain]

[25] *The head is like a motherboard of our body, a place where we process information etc. I placed English on the head because it represents diversity, it’s the one language that unites people of all races.* [Participant 1577, male, Setswana home language speaker, about placing English in the head or brain]

African home languages are also represented prominently in the head or brain on the human silhouette.

[26] *Head symbolises beginning or leadership. The body cannot function without the head. Similarly, Tshivenda is my home language – my root – my foundation – my head.* [Participant 53, female, Tshivenda home language speaker, about Tshivenda placed in the head or brain on the human silhouette]

[27] *I chose this place [the head] because I was born knowing Sepedi, if I lose it I will be losing everything I have.* [Participant 1444, male, Sesotho home language speaker, about Sepedi placed in the head or brain on the human silhouette]

[28] *Northern Sotho is my home language, my roots and I will never forget that it will always be stored in my cerebrum* [Participant 1508, male, Sepedi home language speaker, about Sepedi placed in the head or brain on the human silhouette]

Home languages are represented prominently in the heart on the human silhouette.

[29] *This is the first language I learnt and used it mostly in my days, so it is in my heart* [Participant 1990, male, Sesotho home language speaker, about placing Sesotho in the heart on the human silhouette]

[30] *Zulu is dear to me in my heart. Zulu is my home language and I am fluent in it.* [Participant 1972, female, isiZulu home language speaker, about placing isiZulu in the heart on the human silhouette]

[31] *In the chest, there is a rib cage that protects the heart, my heart is content with the fact that I love my home language.* [Participant 1617, female, Sesotho home language speaker, about placing Sesotho in the heart on the human silhouette]

Additional languages are represented in a range of peripheral places on the human silhouette, often indicating their great instrumental value related to the building of relationships.

[32] *It is on the legs because it is of the languages that most people use to interact.* [Participant 1616, female, Sepedi home language speaker, about placing Setswana in the legs on the human silhouette]

[33] *Placed by the legs indicating that I am involved more now with Afrikaans people, therefore I am able to walk a different path.* [Participant 2010, female, English home language speaker, about placing Afrikaans in the legs on the human silhouette]

[34] *Because it is a very useful language and the most important language in the world.* [Participant 2026, female, Afrikaans home language, about placing English in the arms on the human silhouette]

The most important implication from these sets of findings is that the home language and English are represented in the head or brain. These languages therefore both have a potential role to play in language-in-education policies.

4.7 Co-occurrences of roles of language and 21st-century skills

Communication and collaboration are the two 21st-century skills that emerged as the most prominent skills from the analysis of the language portraits for these participants. There are some references to critical thinking as a skill and because of the potential relationship between critical thinking skills and language-in-education, this theme will also be included in the analysis. Communication, collaboration and critical thinking are related most prominently to the additional languages represented in the language portraits.

Table 7: Co-occurrences of 21st-century skills and roles of languages on the language portraits (source: own research)

<i>21st-Century Skill</i>	<i>Additional</i>	<i>Home</i>	<i>Desired</i>	<i>Heritage</i>	<i>Total</i>
Communication	85	9	9	3	106
Collaboration	77	7	7	0	91
Critical thinking	8	2	1	0	11
Problem-solving	3	0	0	0	3
Information management	2	0	0	0	2
Creativity	1	0	0	0	1
Total	176	18	17	3	214

The additional languages on the language portraits assist with communication. This is illustrated well in the language portrait of participant 93 when he refers to the additional languages in his repertoire and communication:

[35] *It helps make communication easier with other people.* [Participant 93, male, Venda home language speaker, about Afrikaans as additional language]

[36] *It helps me communicate with others easier.* [Participant 93, male, Venda home language speaker, about Sesotho as additional language]

[37] *It helps make communication easier.* [Participant 93, male, Venda home language speaker, about isiZulu as additional language]

English as additional language is also viewed by participants as a very useful communication language.

[38] *English is the common language in many areas, it's a helping hand if I'm in a place where I don't know the language.* [Participant 1100, female, Venda home language speaker, about English as additional language]

[39] *I feel like English is a global language, especially when travelling to different places it will help.* [Participant 507, female, Venda home language speaker, about English as additional language]

[40] *English is a Lingua Franca (global language), so wherever I am on the universe it should always be on the tip of my tongue.* [Participant 1508, male, Sepedi home language speaker, about English as additional language]

A range of additional languages are viewed as helpful in the context of fostering conditions for collaboration between people.

[41] *Most places I go to I communicate in Sepedi, it helps me make friends. Right leg, because my right leg is the strongest.* [Participant 53, female, Venda home language speaker, about Sepedi as additional language]

[42] *Zulu is one of the most spoken languages as the arms are important to carry things.* [Participant 157, male, Venda home language speaker, about isiZulu as additional language]

[43] *English is the common language in many areas, it's a helping hand if I'm in a place where I don't know the language.* [Participant 1100, female, Venda home language speaker, about English as additional language]

[44] *Green colour in our feet as believed by the Afrikaans people that when we move together we can go far.* [Participant 1189, male, Sesotho home language speaker, about Afrikaans as additional language]

Critical thinking as a 21st-century skill is mainly related to the role of English as additional language in this data set.

[45] *English has been the medium of instruction in all the schools I have attended. I understand and interpret scenarios in English.* [Participant 1629, female, Setswana home language speaker, about English as additional language]

[46] *I think in English and communicate in English most of the time. My exams are in English and the poems I write are also in English. Most of my music is in English, hence the speaker's on my entire body.* [Participant 500, female, Venda home language speaker, about English as additional language]

The implications for language-in-education policies from this set of data are that English is prominent as a language of critical thinking. However, a range of additional languages (including English) is regarded as helpful for communication and collaboration. In terms of language-in-education policies, the role of English as medium of instruction seems important, but the role of teaching additional languages as subjects that participants can take to learn more languages, so that they can be used as languages of communication and collaboration, should not be excluded.

4.8 Co-occurrences of roles and functions of languages on the language portraits

The inter-connectedness between the roles of the languages on the portraits and the functions that these languages perform is clear from Table 8.

Table 8: Co-occurrences of functions and roles of languages on the language portraits (source: own research)

<i>Function in repertoire</i>	<i>Additional language</i>	<i>Home language</i>	<i>Desired language</i>	<i>Heritage language</i>	<i>Total</i>
Cognition	34	7	1	0	42
Communication	84	12	14	2	112
Identity	35	63	11	15	124
Total	153	82	26	17	278

The prominence of the additional languages is visible in that additional languages are the most prominent languages used for communication and cognition based on the analysis of the language portraits of the participants. The usefulness of the additional African languages as languages of communication emerged as an important theme in the data.

[47] *Most places I go to I communicate in Sepedi, it helps me make friends. Right leg, because my right leg is the strongest.* [Participant 53, female, Venda home language speaker, about Sepedi as additional language]

[48] *It helps me communicate with others easier.* [Participant 93, male, Venda home language speaker, about Sesotho as additional language]

[49] *Gauteng is dominated by Zulu people, if you want to survive there you are compelled to speak Zulu.* [Participant 1172, female, Venda home language speaker, about isiZulu as additional language]

The dominance of English as language of cognition emerged from the analysis.

[50] *Blue represents wisdom, in South Africa, English is a medium of instruction, thus knowing English means that you can engage in an intellectually stretching conversation with anyone.* [Participant 1617, female, Sesotho home language participant, about English as additional language]

[51] *Having gone to schools where English is the medium of instruction all my life, it is easier for me to gather my thoughts and words in English.* [Participant 1859, female, Setswana home language speaker, about English as additional language]

The identity function is performed most prominently by the home language (see extracts) and the heritage languages (see extracts).

[52] *Setswana is my home language and hence the foundation of my being.* [Participant 1624, female, Setswana home language speaker, about Setswana as home language]

[53] *In the chest, there is a rib cage that protects the heart, my heart is content with the fact that I love my home language.* [Participant 1614, female, Sesotho home language speaker, about Sesotho as home language]

[54] *The head is the most important part of the body, so isiZulu is the most important language to me since it's my home language or mother tongue. It's my pride.* [Participant 1915, male, isiZulu home language speaker, about isiZulu as home language]

[55] *It is next to the heart because it is my second language that I can fluently speak, apart from my home language, it is very important to me and close to my heart because my father is Venda.* [Participant 1616, female, Sepedi home language participant, about Venda as a heritage language]

[56] *It is my paternal side, and it was the second language I learnt to understand.* [Participant 1188, female, Sepedi home language speaker, about Setswana as a heritage language]

The implications for language-in-education policies are that from this data set, the prominence of English as a language of education and cognition cannot be ignored. Language-in-education policies aimed at reflecting the sociolinguistic realities of these participants should include English. At the same time, the important role of the home language and heritage languages in making students feel at home at institutions of education should not be under-estimated.

5 Discussion of main findings

The main finding of this study is that the participants display typical multilingual profiles that are also reported for South African students at other institutions. For these participants, it is true that “sets of languages, rather than single languages [...] perform the essential functions of communication, cognition and identity” (Aronin & Singleton, 2012, p. 43). Language-in-education policies for these students should therefore aim at multilingual language management and exploring ways in which to provide multilingual pedagogies and a multilingual dispensation in university administration and university life in general.

Considering the four most reported languages in the portraits (English, Afrikaans, isiZulu and Setswana), it is clear from the inferences related to the placement of these languages on the human silhouette that the languages perform different functions. Additional languages like English are mainly placed in the head on the portrait and this signifies the relationship between English and cognitive and educational functions in the repertoires of these participants. However, African home languages are also placed in the head on the portraits, and this indicates that the cognitive, educational and possibly critical thinking functions are performed by English and the home languages. The potential “bilingual constellation” for literacy situated within the broader multilingual repertoires of the participants should be considered when language-in-education policies are developed. Within broader multilingual pedagogies, it might, for example, be possible to phase in bilingual reading materials and bilingual assessment.

Additional languages also perform important functions within the domain of communication and its potentially related function of fostering conditions for collaboration between multilingual people. Additional languages like Afrikaans, isiZulu and English are

placed in the hands, arms, legs and feet of the portraits, which are related to actions like reaching out and getting closer to people and places. In this sense, these additional languages are very useful instruments in the repertoires of the participants. Higher education institutions should potentially create opportunities for students to take language courses so that students can develop communicative skills in these and other languages.

When one relates the 7 C's to placement on the portraits and the roles that languages play in the portrait data, it is clear that the languages placed in the hands, arms, feet and legs relate to the 21st-century skills of communication and collaboration; and the 21st-century skill of critical thinking is related to languages placed in the head or brain. These 21st-century skills are all performed by additional languages.

The home languages are clearly related to the identity function. These languages are placed in the heart on the portraits. The passionate connection between Afrikaans as a home language is also signified by the selection of red to represent this home language in the hearts of the language portraits. isiZulu is mainly represented by the colour brown in this data set, which also relates strongly to the proud racial and cultural identity linked to the language by the participants. Setswana is related mainly to the colour green in this data set, which is an expression of the perception among the participants that the cultural identity of Setswana speaking people is calm and natural. English is mainly represented with yellow in this data set, which links to the perceptions of the participants about the potential of the language to open up possibilities for advancement in their lives. The implications of these findings for the language-in-education policies for these students are that one should create an educational environment where students could feel secure in their home languages and cultural identities while they acquire and polish their skills in English, which they believe would support their progress in education and beyond university. The notion of establishing an environment where students could develop roots and wings (a conceptualization also used by Robb, 1995, p. 22) in a safe space should be captured in language-in-education policies for these participants.

6 Conclusion

The analysis approach towards the language portraits seems to hold great potential to link the information provided in language portraits more directly to language-in-education policies. Establishing a standardised code book for this purpose seems to be a sensible endeavour to work on.

In conclusion, one should remember that South African urban students are in a greatly advantaged position in multilingual contexts nationally and internationally. They have been exposed to a deeply multilingual context where there is long-standing multilingualism at a national level. These experiences as multilingual individuals put them at a great advantage in international contexts where individual and societal multilingualism might have only become ordinary in more recent times (due to current intensified migration patterns that would challenge long-standing histories and practices of one-language-one-nation ideologies). The multilingual socio-historic position of South African students remains a worthwhile context to study that could inform higher education institutions who are new to multilingual higher education about potentials and about pitfalls.

Acknowledgements

I want to acknowledge all the facilitators and participants at the NWU who participated in the Language Awareness Workshop that formed part of the Reception and Welcoming programme for first year students in 2020. Without their help, gathering this data set would not have been possible. I also extend a word of thanks to Professor Robert Balfour, the Deputy Vice-Chancellor for Teaching and Learning at the NWU, who funded the

materials needed to capture the language portraits in 2020. I thank Professor Gustav Butler, the director of UPSET, for the funding provided to pay two research assistants (Ms Mariska Müller and Dr Debra Adeyemi) to capture the language portrait data. I want to thank the Grey Friars conference, led by Professor Albert Weideman, for inviting me to report on the analysis approach in the language portrait study on 16 April 2021. The analysis approach used in this article developed further after my conversations with the Grey Friars, but coding the roles and functions of languages in the portraits was tried out and discussed with this group first. The current article stems from a paper presented at the *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching* conference hosted by Bielefeld University on 31 March to 1 April 2022 where the paper was presented online. The conversations at the session as well as the reviewers' comments on the article assisted with the improvement of the clarity of the ideas. The ethics reference number for the project is: NWU-00031-07-A1; the Gatekeeper reference number for the project is: NWU-GK-2019-064.

References

- Aronin, L. & Singleton, D. (2012). *Multilingualism* (Vol. 30). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/impact.30>
- Billing, D. (2003). Generic Cognitive Abilities in Higher Education: An International Analysis of Skills Sought by Stakeholders. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33 (3), 335–350. <https://doi.org/10.1080/03057920302596>
- NWU (North-West University). (2021). *NWU Integrated Annual Report*. <https://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-institutional-information/annual-report/IR-2021/NWU-Integrated-Report-2022-ENG.pdf>
- Oliver, B. & Jorre de St Jorre, T. (2018). Graduate Attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian Higher Education Providers. *Higher Education Research and Development*, 37 (4), 821–836. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446415>
- Peters, A. & Coetzee-Van Rooy, S. (2020). Exploring the Interplay of Language and Body in South African Youth: A Portrait-Corpus Study. *Cognitive Linguistics*, 31 (4), 579–608. <https://doi.org/10.1515/cog-2019-0101>
- Rios, J., Ling, G., Pugh, R., Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49 (2), 80–89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Robb, H. (1995). Multilingual Preschooling. In K. Heugh, A. Siegrühn & P. Plüddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa* (pp. 15–22). Heinemann Educational Books.
- Tight, M. (2021). Twenty-First Century Skills: Meaning, Usage and Value. *European Journal of Higher Education*, 11 (2), 160–174. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Van Laar, E., van Deursen, A.J.A.M., van Dijk, J. & de Haan, J. (2017). The Relation between 21st-century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 32 (72), 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Van Laar, E., van Deursen, A.J.A.M., van Dijk, J. & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *Sage Open*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>

Washer, P. (2007). Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 57–67. <https://doi.org/10.1080/13538320701272755>

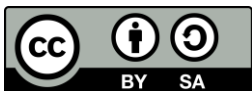
Information on the article

Citation:

Coetzee-Van Rooy, S. (2023). From Language Portraits to Language-In-Education Policies in Higher Education for the 21st Century. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 216–234. <https://doi.org/10.11576/pflb-6316>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht

Eine Kritisch-Reflexive Perspektive

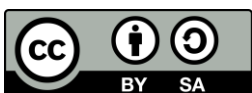
Bianca Roters^{1,*}

¹ QUA-LiS NRW

* Kontakt: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen,
Paradieser Weg 64, 59494 Soest
biancaroters@googlemail.com

Zusammenfassung: Nicht nur der Fremdsprachenunterricht befindet sich im Prozess der didaktischen Transformation, u.a. bedingt durch sich kontinuierlich wandelnde Bedingungen in der digitalen Welt. Dieser Prozess zeichnet sich durch kreative Herangehensweisen und dynamische Entwicklungen aus. Dabei wird die Dichotomie zwischen der analogen und der digitalen Welt bewusst aufgelöst, damit sich Lehrkräfte und Lernende agil in verschiedenen Kontexten bewegen. Im Beitrag wird in aller Kürze die Frage aufgeworfen, ob *digital literacy* in der Fremdsprache eine curricular anders gelagerte Kompetenz darstellt oder ob sich nur der Weg zum Erwerb ebendieser Kompetenz unterscheidet, und zwar nicht nur aus technologischer, sondern auch aus transformativer-didaktischer Perspektive. Festzustellen ist, dass ein Fremdsprachenunterricht, der den Prozess der didaktischen Transformation durchläuft, sich durch eine neue Unterrichtschoreografie deutlich verändert – nicht nur in der Herangehensweise, sondern auch in seinen Zielsetzungen. Deshalb ist eine Diskussion und Reflexion dieses Transformationsprozesses mit Blick auf neue Inhalte, Ziele und Kompetenzen sowie Lernszenarien notwendig. Die Beiträge aus der Sektion Digitalität der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching*, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, veranschaulichen ebendiese reflexive Herangehensweise. Es werden bei der Betrachtung der Beiträge drei Perspektiven beleuchtet: diskursiv mit Blick auf Digitalität (1), mit dem Fokus auf die Lernprozesse der Schüler*innen (2) sowie aus einer professionstheoretischen Perspektive (3), durch die Lehrkräfte mögliche Elemente der digitalen Unterrichtsentwicklung, auch mit Blick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, besser fassen können. Abschließend werden Reflexionsimpulse aufgeführt, die die digitale Unterrichtsentwicklung voranbringen könnten.

Schlagwörter: Digitalität; didaktische Transformation; Fremdsprachenunterricht



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Einführung

Der (Fremdsprachen-)Unterricht ist Teil einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2019). Konkretisiert man diesen Gedanken, geht es nicht nur um die Ebenen der Digitalisierung (Hallet, 2018), sondern auch um die didaktische Transformation des Fremdsprachenunterrichts an sich. Hierzu ist eine Begriffs- und Standortbestimmung notwendig. Das transformative Potenzial der Digitalisierung bezieht sich nicht nur auf den technologischen Aspekt, sondern auch auf dynamische Prozesse wie Innovation und Kreation (vgl. u.a. Bechtel, 2019; Lütge & Merse, 2021). Daraus entstehen neue Entwicklungen, die Einfluss nehmen auf den Englischunterricht, nicht nur mit Blick auf methodisch-didaktische Entscheidungen in digitalen Lernumgebungen, sondern auch auf den Umgang mit Kommunikation und mit Texten, die interkulturell reflektiert werden können. Lütge und Merse identifizieren vier Reflexionsebenen: *Language, Communication, Culture, Texts* (Lütge & Merse, 2021, S. 13f.). Eine Zielorientierung ist der Ausbau der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. Indem Schüler*innen diese ausbauen, können sie an Diskursen, auch in der digitalen Welt, teilnehmen. Es geht aber nicht nur um eine rein funktionale Betrachtung. Ihre Bildungsprozesse beziehen auch eine „fachlich-sprachliche, personale und kulturelle Komponente“ mit ein (Vogt & Schmidt, 2021, S. 40).

Diskutiert wird, ob in diesem Prozess neue Inhalte, Ziele und Kompetenzen ausgebildet werden, wie diese ausschauen, welche Lernszenarien zielführend sind und welche Zugänge sich im Fremdsprachenunterricht ergeben (Vogt & Schmelter, 2022). Man könnte argumentieren, dass die Digitalisierung die Zieldimension der kommunikativen Kompetenz ausbaut (Bündgens-Kosten & Schildhauer, 2021, S. 14f.). Demnach bleibt die Zielorientierung in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung gleich. Möglicherweise ändert sich also zunächst vor allem der Weg, um das übergreifende Ziel des Englischunterrichts, die interkulturelle Handlungsfähigkeit, durch Ausbau der kommunikativen Kompetenzen zu erreichen.

Didaktische Transformation im digitalen Raum bedeutet auch: der Aufbau lernförderlicher IT-Strukturen, die Nutzung digitaler Lernumgebungen und eine Einigung auf gemeinsame Zielsetzungen aller am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen im Sinne eines „digitalisierungsbezogenen Innovations- und Changemanagements“ (KMK, 2021, S. 19). Heinen (2021) führt folgende Gelingensfaktoren auf, die ein Lernen im digitalen Wandel begünstigen: Team-Schule, individuelle Lerngestaltung, Feedback (vgl. Heinen, 2021, S. 22f.). Betonen möchte ich die Bedeutung der Kollaboration im digitalen Raum (Lehrkräfte sowie Lernende), in der sich eine didaktische Transformation abbildet (Knauf, 2021; Roters, 2021, 2022). Es ändert sich möglicherweise nicht nur der Weg zum Ziel, sondern auch die Zielorientierung durch die Kollaboration an sich.

Der nachfolgende Beitrag, der aus meiner Rolle als *discussant* bei der Sektion Digitalität der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching*¹ entstanden ist, beansprucht nicht, einen Überblick über den aktuellen Stand des Digitalitätsdiskurses in den (modernen) Fremdsprachen zu liefern. Stattdessen sollen Reflexionsfragen dazu dienen, nicht nur die Beiträge in diesem Band – in aller Kürze, die dem Gegenstand eigentlich nicht geboten ist – zu beleuchten, sondern auch den Diskurs an sich in den Kontext der digitalen Unterrichtsentwicklung zu setzen. Es werden dabei drei Perspektiven aufgemacht: ein diskursiver Blick auf Digitalität, der Fokus auf die digitalen Lernprozesse der Schüler*innen sowie eine professionstheoretische Perspektive, durch die Lehrkräfte mögliche Elemente der digitalen Unterrichtsentwicklung, auch mit Blick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, besser fassen können. Am Ende werden darüber hinaus übergreifende Fragen zur digitalen Unterrichtsplanung aufgeführt.

¹ Die Tagung fand vom 31.03. bis zum 01.04.2022 an der Universität Bielefeld statt. Das vorliegende Themenheft ist das Ergebnis dieses zweitägigen Austausches von Vertreter*innen der neu- und altsprachlichen Philologien zu Kanonfragen für die fremdsprachliche Bildung des 21. Jahrhunderts.

Diskursive Perspektive

- Wie flexibel müssen Diskurse, Fragen der Professionalisierung und deren unterrichtliche Realisierung im Bereich Digitalität, Digitalisierung, didaktische Transformation sein, um den sich kontinuierlich wandelnden Bedingungen in der digitalen Welt begegnen zu können und gleichzeitig die übergeordneten Bildungsziele im Blick zu behalten?
- Welche Textformate können vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Veränderungen bei der Planung von fremdsprachlichem Unterricht zukünftig zugrunde gelegt werden? Sind *born digital texts* (Becker et al., 2023) definierbar und wie unterscheiden sie sich von *digital texts* (vgl. auch den Beitrag von Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft)? Wie multimodal können Texte sein, damit sie von Schüler*innen in einer Fremdsprache noch erfasst und verarbeitet werden?
- Inwieweit gibt es Unterschiede bei den Sprachen in diesem Prozess, u.a. aufgrund ihrer Rolle in unserer Gesellschaft oder wegen technischer Zugänge, z.B. bei digitalen Übersetzungstools? Wie hilfreich/empfehlenswert/zielführend sind digitale Übersetzungstools, wenn sie einerseits die Kommunikation in der Fremdsprache erst ermöglichen, diese gleichzeitig wieder einschränken, da nur ausgewählte Sprachen zur Verfügung stehen (vgl. Schneider, 2022)?

Perspektive auf Lernende und ihre digitalen Lernprozesse

- Welche Zukunftskompetenzen stehen mit Blick auf den Kompetenzerwerb in den Fremdsprachen im Vordergrund? Welche Bedeutung kommt dem 4-K-Modell (kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation, Kollaboration) aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zu? Was ist *digital literacy*? Sind es bestehende fremdsprachliche Kompetenzen digital realisiert? Benötigen wir eine digitale Fremdsprachendidaktik? Ist möglicherweise eine digitale didaktische Transformation eine Zielperspektive? Wo sollten Grenzen definiert werden?
- Welches Menschenbild bzw. auch Bild von den Lernenden steht hinter dem Prozess der digitalen Transformation?
- Welche Rolle spielt der Erwerb einer Fremdsprache bei *critical digital literacy*, vor allem im Hinblick auf Verschwörungstheorien und den Umgang mit *fake news* (vgl. den Beitrag von Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft)? Wie viel informatives Grundwissen benötigen die Schüler*innen in diesem Reflexionsprozess?
- Was bedeuten Digitalisierung und digitales Experimentieren mit Sprache (vgl. den Beitrag von Reinhardt, S. 258–281 in diesem Heft) für schwächere Schüler*innen – *those who are not there yet* (um mit dieser Formulierung die Idee eines *growth mindset* aufzugreifen)?
- Wie verändern digitale Medien und ihre kreativen Funktionen den Schreibprozess, die Textproduktion und/oder den Strategieerwerb (vgl. den Beitrag von Skorge, S. 282–295 in diesem Heft)? Wie viel *Scaffolding* benötigen die Schüler*innen *zusätzlich* im Bereich des kollaborativen Arbeitens?
- Inwiefern können bestimmte digitale Medien bestimmte Kompetenzen der Schüler*innen fördern, vor allem im Bereich der *Sprachlernkompetenz*, *Sprachbewusstheit* und im Bereich *Verfügen über sprachliche Mittel*? Auf welche Weise können digitale Medien fachlich-adaptive Unterstützung leisten? Wie kann man digitale Medien so einsetzen, dass eine rein behavioristische Herangehensweise vermieden wird und stattdessen konstruktivistische Prinzipien auch bei der Nutzung digitaler Medien überwiegen?
- Inwiefern können digitale Medien die individuelle Mehrsprachigkeit fördern (vgl. Schneider, 2022)?

Professionstheoretische Perspektive

- Was bedeutet das Attribut „digital“ im Fall der digitalen Unterrichtsentwicklung? Welche Veränderungen werden dadurch mit Blick auf Kompetenzentwicklung und unterrichtlicher Choreografie in Gang gesetzt?
- Wie kann eine fachliche Durchdringung didaktischer Transformationsprozesse gelingen, ohne den Unterricht vom *digital tool* aus zu planen?
- Welches Wissen wird benötigt und welches *mindset* ist hilfreich, um den Herausforderungen einer didaktischen Transformation im digital ausgerichteten Fremdsprachenunterricht adäquat zu begegnen?
- Welche Rolle spielt bei individuellen Professionalisierungsprozessen der Lehrkräfte der Aspekt der Kollaboration? Welche Voraussetzungen sind hier notwendig?

Ausblick: Digitale Unterrichtsentwicklung

Auch die Unterrichtsentwicklung verortet sich in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2019). Dabei besteht nach Stalder der Unterschied zwischen Digitalisierung als Überführung eines analogen in ein digitales Medium und Digitalität als Vertiefung des Digitalisierungsprozesses, in dem „ein neuer Möglichkeitsraum entsteht, der geprägt ist durch digitale Medien“ (Stalder, 2021, S. 4). In diesem neuen kulturellen Möglichkeitsraum geht es nicht mehr um die Frage des Mehrwerts oder die vermeintliche Dichotomie analog vs. digital. Dieser neue Raum muss mit kompetenzorientiertem Unterricht und (über-)fachlicher Zielsetzung verbunden werden, vor allem auch mit Blick auf die übergeordnete Zielsetzung der didaktischen Transformation. In Anlehnung an folgendes Zitat lässt sich auch der Englischunterricht verorten:

„Aus Stalders Thesen lassen sich aber konkrete Fragestellungen für den Deutschunterricht ableiten, u.a.: Wie kann der Deutschunterricht [Englischunterricht; B.R.] die Heranwachsenden dabei unterstützen, die hypothetisch angenommenen Formen der Digitalität überhaupt zu erkennen und nicht ‚blind‘ gegenüber diesen Steuerungsmechanismen zu bleiben und wie können die Heranwachsenden eigenverantwortlich in möglichst selbstbestimmten Netzwerken kulturell teilhaben?“ (Anders, 2021, S. 131)

Um dies zu erreichen, sind sicherlich noch einige Fragen zu klären, u.a. mit Blick auf geeignete Lerngegenstände, durch die fremdsprachliche Kompetenzen angebahnt werden können. Wichtig erscheint m.E. die fachliche Durchdringung digitaler Prämissen und Entwicklungen, denn: „Bildung muss in gesellschaftlichen Transformationsprozessen laufend neu bestimmt werden“ (Pallesche, 2021, S. 88).

Auch wenn die digitale Unterrichtsentwicklung auf konzeptioneller Ebene noch eine weitere Ausschärfung benötigt, könnten folgende Reflexionsimpulse dazu dienen, die didaktische Transformation des Fremdsprachenunterrichts voranzubringen, indem die Fragen schon bei der Unterrichtsplanung zugrunde gelegt werden:

- Verändert sich das Menschenbild durch die zunehmende Digitalisierung?
- Bleiben nicht die grundsätzlich curricular anzustrebenden Kompetenzen in der digitalen Unterrichtsentwicklung gleich, nur der Weg zur Erreichung ändert sich?
- Welche Rolle spielt der Aspekt der Kollaboration?
- Welche fachlichen und/oder überfachlichen Kompetenzen stehen im Vordergrund?
- Behindert oder unterstützt mich die Technologie dabei, diese Kompetenz anzustreben?
- Wie kann das digitale Medium die inhaltliche Progression unterstützen?
- Welche technischen Hilfsmittel stehen mir zur Verfügung? Welche stehen den Schüler*innen zur Verfügung?

- In welchem Verhältnis stehen Kooperation – Kollaboration – andere Sozialformen in den fremdsprachigen Lernprozessen der Schüler*innen?
- (Inwieweit) fordert die Nutzung des digitalen Mediums eine Veränderung meiner Rolle als Lehrkraft?
- Inwiefern kann eine digitale Lernplattform Lernprozesse in der Fremdsprache unterstützen, z.B. im Sinne des *flipped classroom*? (Beispiel für die digitale Umsetzung einer Lernaufgabe im Fach Latein: Roters & Walpuski, 2022; weitere digitale Lernumgebungen für die Fächer Englisch, Französisch und Spanisch folgen Anfang 2023 und werden über schulentwicklung nrw als OER veröffentlicht.)

Das digitale Rad lässt sich nicht zurückdrehen, und dies ist Anbetracht der Vorteile für den Fremdsprachenunterricht und die individuellen Professionalisierungsprozesse von Fremdsprachenlehrkräften auch sinnvoll. Die Diskussion und kritische Reflexion der digitalen Unterrichtsentwicklung, sowohl aus professionstheoretischer als auch aus konzeptioneller und unterrichtspraktischer Sicht, hat jedoch gerade erst begonnen.

Literatur und Internetquellen

- Anders, P. (2021). Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 127–143). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_10
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (S. 24–33). Narr Francke Attempto.
- Becker, D., Kersten, S., Ludwig, C., Schildhauer, P. & Stadler-Heer, S. (2023, im Druck). Born-digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-digital Texts in Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters.
- Bündgens-Kosten, J. & Schildhauer, P. (Hrsg.). (2021). *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft*. Beltz Juventa.
- Hallet, W. (2018). Ebenen der Digitalisierung. In C. Surkamp & Y. Khuen (Hrsg.), *Klett Akademie – Digitalisierung im Englischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/ebenen-der-digitalisierung/6443>
- Heinen, R. (2021). Bildung und Digitalität – ein Überblick über eine komplexe Beziehung. In D. von Elsenau, H. Sarx, W. Strauß & A. Torca (Hrsg.), *Digitalität in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für die Praxis: alle Schulstufen* (S. 17–27). Cornelsen.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). „*Lehren und Lernen in der digitalen Welt*“ (2021) – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „*Bildung in der digitalen Welt*“. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/lehren-und-lernen-in-der-digitalen-welt-kultusministerkonferenz-verabschiedet-ergaenzende-empfehlung.html>
- Knauf, S. (2021). Kollaboratives Arbeiten in der Schule – wie sich Schüler/-innen- und Lehrer/-innenrolle verändern. In D. von Elsenau, H. Sarx, W. Strauß & A. Torca (Hrsg.), *Digitalität in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für die Praxis: alle Schulstufen* (S. 202–214). Cornelsen.
- Lütge, C. & Merse, T. (2021). Revisiting Digital Education: Dialogues and Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), *Studienbücher. Digital Teaching and Learning: Perspectives* (S. 9–20). Narr Francke Attempto.

- Pallesche, M. (2021). Mediendidaktische Konzepte und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 83–96). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_7
- Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>
- Roters, B. (2021). Neue Professionalitätsfacetten im frühen Englischunterricht auf Distanz. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M.G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari* (S. 177–191). Narr Francke Attempto.
- Roters, B. (2022). Digitale Unterrichtsentwicklung in virtuellen Lernorten im frühen Fremdsprachenunterricht. In D. Feick & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Digitale Lernorte und -räume* (S. 269–291). Peter Lang.
- Roters, B. & Walpuski, S. (2022). *Spracherwerb digital unterstützen*. SCHULE NRW. Digitales Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung. <https://www.schulministerium.nrw/spracherwerb-digital-unterstuetzen>
- Schildhauer, P, Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schneider, B. (2022). *Language Hierarchies and the Construction of Language in the Age of AI*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Standards – Margins – New Horizons II. Canons for 21st-century Teaching“ am 31.03. und 01.04.2022 an der Universität Bielefeld.
- Skorge, P. (2023). “So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”. Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Aufl., Originalausgabe). Suhrkamp.
- Stalder, F. (2021): Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Vogt, K. & Schmelter, L. (2022). Fremdsprachliche Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 14) (S. 121–142). Waxmann.
- Vogt, K. & Schmidt, T. (2021). Digitale Transformation (fremd)sprachlicher Lehr-Lernprozesse und der Bildungsauftrag im Fach. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation – fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 40–43). Universität Regensburg.

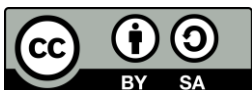
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching

Conspiracy Theories on the Instagram Feed

Peter Schildhauer^{1,*},
David Gerlach² & Kristin Weiser-Zurmühlen²

¹ *Universität Bielefeld*

² *Bergische Universität Wuppertal*

* *Contact: Universität Bielefeld,*

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

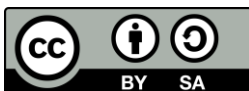
Anglistik/Amerikanistik,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Abstract: In this contribution, we present some considerations on the role digital artifacts could and should play in 21st-century language teaching. Our argument focuses on social media feeds (in particular: the Instagram feed) as a prototypical example of digital artifacts. We highlight the potentially manipulative force of the Instagram feed using the example of conspiracy theories as a case-in-point. Illustrating our argument with examples from ongoing empirical work, we suggest and elaborate on three challenges entailed by implementing social media feeds in the language classroom: They constitute a moving target due to their dynamics, inspire a false sense of security because of filter bubble as well as third-person effects and confront us with the question of “What can we do in the classroom?”. We conclude by suggesting possible components of Critical Digital Literacy as an answer to this question.

Keywords: social media; language teaching; filter bubble; conspiracy theory; critical digital literacy



1 Introduction

On 6 January 2021, Donald Trump delivered a speech at Capitol Hill, upon which protesters stormed the Capitol in an attempt to stop the Congress from ratifying the results of the 2020 presidential election. The following passage is representative of the speech in general:

“All of us here today do not want to see our election victory stolen by emboldened radical-left Democrats, which is what they’re doing. And stolen by the fake news media. That’s what they’ve done and what they’re doing. We will never give up, we will never concede. It doesn’t happen. You don’t concede when there’s theft involved.

Our country has had enough. We will not take it anymore and that’s what this is all about. And to use a favorite term that all of you people really came up with: We will stop the steal.” (AP News, 2021)

Trump’s speech centres on the belief that the Democrats secretly faked the election results for their own benefit, betraying the majority of the US population. According to Trump, the mass media backed the Democrats by covering everything up. In other words, what Trump disseminates in his speech is a so-called conspiracy theory.¹ This case also illustrates that conspiracy theories do not only serve the purpose of explaining reality (in this case: *Why did we lose the election?*). They can also turn into a powerful catalyst that inspires collective action (Imhoff & Lamberty, 2020; Jolley et al., 2020).

Trump’s speech is only the tip of the iceberg of the Stop the Steal conspiracy theory. Already in the days immediately following the election, these ideas spread on social media (Grotzfeld, 2021). On Instagram, for example, @teamtrump published posts that cautioned users to be watchful and report cases of election fraud, memes were circulated that alluded to the idea that Biden’s team found a way to use the accounts of dead citizens for the election, and @stop_the_steal_2020 shared diagrams trying to reveal irregularities in the election data (see Figure 1).



Figure 1: Instagram Posts in the Context of the 2020 US Presidential Election (@teamtrump, @realderek, @stop_the_steal_2020)

¹ We are aware of the fact that not everyone may feel comfortable using the label “theory” for narratives that may be based on premises that are far from established scientific knowledge (such as that the earth is flat or that 5G radiation can be used to influence people’s behaviour). Still, we choose the term “theories” here as neutral, descriptive term of the constructs at hand. As the philosopher Karl Hepfer (2020) points out, theories are simplified models of reality. Essentially, they consist of a system of statements that refer to, elaborate on and support each other. Their declared aim is to reduce complexity in order to allow for grasping a specific aspect of reality better. Consequently, Hepfer (2020) argues that conspiracy theories do not differ in these regards from what we typically refer to as a theory and – we may add – what constitutes ‘scientific’ theories (see also Schildhauer, 2015, on lay vs. expert theories in blogging discourse). What makes conspiracy theories special is their object (a conspiracy), that they are typically presented as non-falsifiable (because there is either a plethora of eclectically collected ‘evidence’ or the absence of evidence is presented as the proof of the existence of a conspiracy – or both) and that they entail assumptions that are at odds with science such as the existence of lizard rulers of the world (Hepfer, 2020). From a sociology-of-knowledge perspective, Anton and Schetsche (2020) argue similarly for a neutral approach, which includes the use of the term ‘theory’, in order to gain a full(er) understanding of the object under scrutiny.

In other words: Amongst others, the Instagram feed became an important digital sphere on which users encountered this particular conspiracy theory. However, social media users may not only be confronted with material related to the Stop the Steal theory. In fact, a whole plethora of conspiracy theories is disseminated on various platforms such as YouTube, Twitter, TikTok, Instagram, and others. For example, Russell Brand claims in one of his YouTube videos on COVID-19 conspiracies (which is representative of others):

“It’s difficult to imagine that the companies or states that we grant this power won’t take advantage of the ability to harvest data from other areas of our lives and to make decisions about the kind of places where we work, the kind of access that we’re granted to public utilities and amenities – if it’s convenient to their end to do so. [...]

One of the areas of concern is that people that benefit from these measures would be big tech companies and big pharmaceutical companies. We already know they have incredible lobbying power. We already know that they are able to exist to some degree free from the intervention of the law. Your ability to live an ordinary life will now be to a degree controlled by a powerful institution.” (Brand, 2021)

On TikTok, the ConspiracTEA videos by @tythecracyguy, in which a high school senior presents various conspiracy theories in a sensationalist manner to more than 3 million followers, are just a click away (Gerlach & Schildhauer, 2023).

This “mediatization of conspiracy theories” (Stano, 2020, p. 483) has led to the fact that the World Wide Web and, in particular, social media are “presently, the centre stage for the dissemination of conspiracy theories” (Leal, 2020, p. 497). According to current statistics, these social media are a key part especially of adolescent life worlds (e.g. mpfs, 2021, for Germany), with Instagram and TikTok being of particular prominence for teenagers and young adults (mpfs, 2021; Statista, 2021). In light of the considerations above, the question is therefore not *if*, but *when* and *how* secondary school students will encounter conspiracy theories and other kinds of misinformation on their own frequently-consulted social media feeds (Antos & Ballod, 2019; Hendricks & Vestergaard, 2018).

This makes it imperative to make social media feeds – and conspiracy theories – a topic in instructional contexts. It is in particular language classrooms that can and should play a crucial role in that regard: Conspiracy theories can be detected, deconstructed and to some extent debunked by employing the instruments of critical discourse analysis (Gerlach & Schildhauer, 2023). In digital contexts such as the social media feed, this requires what we have come to call critical digital literacy (see Section 4), which is very much based on linguistic competences of analysing and critically reflecting on language-in-use (Knopp, 2020). Additionally, it is part of this skillset to engage in (digital) discourses around conspiracy theories by providing an informed as well as critical perspective – and thus arguments that may, hopefully, help conspiracy believers to find a way out of the rabbit hole. Even though our considerations are relevant to every language classroom, this paper focuses on the *English* language classroom – amongst others because English has developed into *the* lingua franca of the Internet (Richter, 2022).

We therefore argue in the following – to use the wording of this special issue – that social media feeds and related skillsets should be part of the 21st-century canon in language teaching. Our argument is guided mainly by the observation that our plea for making social media feeds a part of the canon entails three substantial challenges:

- (1) The “moving target” challenge arises from the fact that social media feeds are a prototypical artifact of digital culture which is highly fluid and personalized.
- (2) The “others – not me” challenge is connected to third person and filter bubble effects that may be particularly prominent on social media feeds.
- (3) The “what can we do” challenge relates to the implications of (1) and (2) for language classrooms.

As an answer to (3), we propose Critical Digital Literacy as a 21st-century skillset and argue that this should be fostered in (language) classrooms using conspiracy theories on social media feeds as a prominent example of misinformation and manipulation in adolescents' digital life worlds.

In what follows, we elaborate on each of the three challenges in turn (Section 2, Section 3, and Section 4) before drawing some preliminary conclusions in Section 5. The discussion is mainly conceptual, but grounded in our own empirical work, namely the linguistic investigation of filter bubble effects (Schildhauer, 2022) as well as an explorative interview study into teachers' perspectives on conspiracy theories and social media in language teaching (e.g. Weiser-Zurmühlen et al., under review a/b).

2 Social media feeds as a moving target

In his monograph *Kultur der Digitalität*, Stalder (2017) identifies three key features of the practices and processes that constitute digital culture, namely referentiality, community and algorithmicity. On social media feeds, all three of them intersect (Table 1).

Table 1: Features of Digital Culture according to Stalder (2017) as applied to social media feeds (own chart)

<i>Referentiality</i>	In a digital culture, cross-references are built between cultural artifacts by curating, mixing and re-mixing existing content (cf. also Jenkins et al., 2013). It has become part of the core affordances of social media platforms that users can like and share content (e.g. Pflaeging, 2015), and the meme culture prominent on social media platforms is one example of how content is (re-)mixed (Nissenbaum & Shifman, 2018). Thus, social media feeds may display a lively mixture of original/re-posted photographs, snippets of TV news broadcasts, memes, infographics and so on and thereby turn into a locus of referentiality on various levels.
<i>Community</i>	Digital culture is marked by the emergence of participant networks (“affinity spaces”; Gee, 2013) around certain topics, professions or political action. On social media, a user’s network is decisive for which content appears on their feed. The examples in Figure 1 appeared on our Instagram feed because we followed certain Instagram accounts such as @stop_the_steal_2020, @teamtrump and others. Hashtags such as #stopthesteal and #trump2020us are also a means of expressing topic-centred connections on social media feeds, leading further into discourse spheres (Schildhauer, 2022).
<i>Algorithmicity</i>	In creating a user’s social media feed, platforms employ algorithms that personalize a user’s experience. These algorithms exploit a user’s previous interactional behaviour (liking, sharing, following, time spent on a certain post etc.; e.g. Mahapatra, 2020a, 2020b). For example, this data enables the algorithms to suggest potential new accounts a user could follow and to rank the content on the feed according to its (assessed) relevance to a user. Essentially, therefore, any social media feed is co-authored by algorithms (Leander & Burriss, 2020). These algorithms are far from neutral, but are designed to serve the economic needs of the platform designers (Jones & Hafner, 2021).

The brief characterisation in Table 1 shows that social media feeds can be classified as a prototypical locus in which practices of digital culture are enacted. It also suggests why social media feeds may constitute a particular challenge in instructional contexts – as compared to the analysis of ‘traditional’ (i.e. canonical) cultural artifacts: On the one

hand, and just as any other text (Adamzik, 2016), they serve a communicative purpose. From a user's perspective, this includes, for instance, being entertained, sharing their daily experiences and becoming informed about what is new in their network as well as in the world beyond. On the other hand, social media feeds are no self-contained units as, say, a short story with a beginning and an ending: On Instagram, for example, users can continue scrolling down their feed even if there are no further contributions from their network. The algorithm then suggests further content they might enjoy.

These aspects inspired us to label social media feeds as a moving target: They are virtually endless because they dynamically re-create themselves while being read, and they do so in relation to a variety of variables related to previous usage in an attempt to personalise user experience. In other words: When engaging with social media feeds, "we can no longer assume that we are reading a shared text" (Leander & Burriss, 2020, p. 1266). Essentially, and due to this algorithmic co-authorship, social media feeds may look different at any given moment, for any given user.

In a classroom context, this can constitute a challenge as is stated by one respondent in the context of our interview study:

*Eine weitere Sache, und das betrifft eigentlich eines dieser Kriterien dieser Textsorte, ist, dass die ja so flexibel ist. Die verändert sich, man kann also immer nur einen bestimmten Zustand sich ja vornehmen. [...] Und die [Schüler*innen] lassen sich dann nicht so richtig darauf ein, [...] weil sie das Argument auf ihrer Seite haben, dass das ja unabgeschlossen, sozusagen ein Fragment ist. [...] und diese Form der Offenheit ist einfach schwerer zu händeln im Unterricht und für Schüler, glaube ich, auch schwerer zu ertragen letztlich. Weil sie natürlich immer eigentlich ne Gewissheit brauchen, ob das, was sie jetzt herausgefunden haben oder denken zu einem Text, richtig ist oder nicht. (I-01)*

Translation: For another thing, and that relates to one of the features of this genre, namely that it is so flexible. It changes so one can always only focus on a specific status. [...] And they [the students] do not fully engage with it because they have the argument on their side that this is open-ended, a fragment, so to say. [...] And this form of openness is just more difficult to deal with in teaching and also more difficult to bear for students, eventually. Because they always need some certainty whether what they have found out or think about a certain text is correct or not.

The interviewee points exactly to the fluidity of social media feeds discussed above and states that students rather prefer definite and finite results than accepting the idea of the fragmentary, which is open to new developments at any moment.

Apparently, it constitutes a metacognitive skill to be aware of this aspect, and a mind-set tolerant to ambiguity and dynamics is needed. While this certainly poses a challenge, we argue that this challenge is decidedly *educational*: The skills and attitudes mentioned are certainly desirable educational goals in a digital culture and both the quote and our analysis show that social media feeds are a perfect – canonical – example to strive for them in a classroom.

3 The psychology of social media feeds

3.1 Filter bubbles and echo chambers

The algorithmicity of social media feeds pointed out above is relevant to our argument in yet another way. Due to their aim of personalising a user's experience on the platform, social media algorithms may lead to the emergence of filter bubbles. As a buzzword, *filter bubble* has been used in an underdefined way (Bruns, 2019). Here, we understand it generally as a digital sphere in which a certain kind of content is much more likely to be encountered than any other.

This can arise if a circle of like-minded users forms a tightly-woven network – often referred to as an echo-chamber (e.g. Bruns, 2019). As these users may tend to share and prefer to encounter content in line with their own views (Del Vicario et al., 2016), an

information enclave similar to a bubble may arise. Algorithms support this process along two mechanisms: Based on user data, they suggest accounts a user could follow based on a similarity principle. Additionally, the “explore” function available on social media apps such as Instagram uses an algorithm which suggests content that is sufficiently similar and different to previously viewed content to keep a user highly interested (Meta, 2022). The result comes close to the “unique universe of information for each of us” (Pariser, 2012, p. 9), which Pariser suggested as his techno-critical idea of the filter bubble.

Even though the outcome may not be as extreme as envisioned by Pariser (Bruns, 2019), both mechanisms can result in users encountering primarily content that confirms rather than challenges their previously existing worldviews. Some studies related to the filter bubble debate suggest that this may be convenient and even desired for some users (Brundidge, 2010; Parmelee & Roman, 2020). This is apparently particularly manifest for users with a low interest in news diversity (Dubois & Blank, 2018).

3.2 An example: filter bubbles in the 2020 US presidential election

In various experiments on Instagram, we have tested the filter bubble hypothesis (Grotzfeld, 2021; Kemper & Schildhauer, 2022; Schildhauer, 2022). One of these experiments was conducted in the context of the 2020 US presidential election: We set up two new, completely empty Instagram accounts. With each, we followed the account of one presidential candidate. Instagram’s recommendation algorithm then suggested accounts to follow based on our first choices. Among these were members of the Trump family, Mike Pence, Students4Trump, Fox News etc. vs. Jill Biden, Kamala Harris, Barack Obama, CNN and so on. As a result, two networks of 75 accounts each emerged.

The posts on each feed were remarkably homogeneous regarding the political views they expressed. In opposition to the election fraud posts on the Trump feed, posts on the Biden feed asked for patience in the counting process and even ridiculed the Stop the Steal theory (see Figure 2).

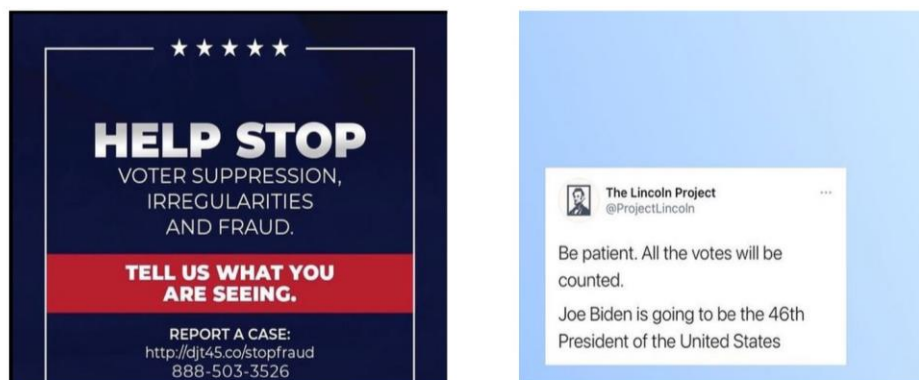


Figure 2: Instagram Posts Related to the Presidential Election (@teamtrump, @Project-Lincoln)

Other topics, too, were recontextualized in these very different ways (see Figure 3 on the next page). COVID-19, for instance, featured prominently on the Biden feed, mainly in relation to its dangers. On the Trump feed, COVID-19 hardly played a role. One of the few posts related to the topic on the Trump feed presents an infographic that tries to downplay COVID-19. It also alludes to another conspiracy narrative, namely that ‘the media’ present false information to spread fear and control the masses.

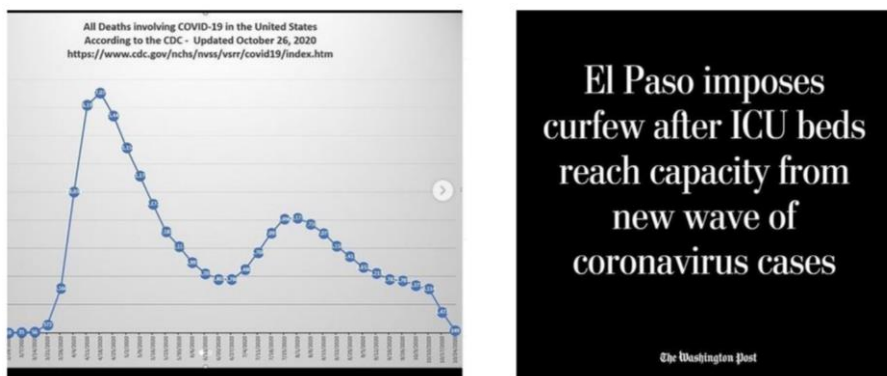


Figure 3: Instagram Posts Related to COVID-19 (@donaldtrumpjr, @washingtonpost)

In sum, the experiment offers a glimpse at two different discourse spheres in which real world social practices are recontextualised in different ways and in which users are much more likely to encounter content of one kind than of another. In other words: two filter bubbles. The experiment shows how easily filter bubbles emerge if recommendation algorithms are allowed to take the lead.

3.3 The third-person effect

Katharina Kemper (Schildhauer & Kemper, under review) used the two Instagram feeds in a lesson she taught to a year 12 learner group. She asked her students to analyse and reflect on the two Instagram feeds and found that her pupils quickly identified the existence of filter bubbles. The pupils also argued that users viewing the Trump feed would be very much influenced in their worldviews by this content, and that the recommendation algorithms would contribute to that. However, the pupils were not ready to see that filter bubbles and recommendation algorithms might play a role for the users viewing the Biden feed – and in their own lives, too.

In media psychology, this is referred to as the third-person effect (Conners, 2005; Davison, 1983): People regularly over-estimate the manipulative effect media may have on others, and under-estimate the effect they may have on themselves. Arguably, this may lead to a less cautious kind of media behaviour due to the reasoning that others are more likely to ‘walk into the trap’ than oneself is. In our interview study, a teacher observed the same effect when reflecting on smart phone use together with their students:

Aber wenn es daran geht, dann mal zu reflektieren, was mach ich eigentlich den ganzen Tag mit dem Smartphone und so, da war derselbe Effekt [...], dass der Einschätzung halber das eigene Tun als nicht so stark von außen beeinflusst wahrgenommen wird wie jetzt das der Gegenseite. (I-01)

Translation: But when we move on to reflecting – what do I actually do all day long with the smartphone and so on – there was the same effect [...] that one's own behaviour is judged to be less influenced from the outside than that of the other.

When focusing on conspiracy theories on social media feeds, this effect and the resulting false sense of security may become particularly dangerous, as it is combined with the filter bubble effect and several psychological properties of conspiracy theories as such:

- Filter bubbles emerge silently because the algorithms work underneath the surface (Pariser, 2012). Therefore, filter bubble effects are hard to trace for individual users – especially if users are unaware of the bubble or do not consider experiencing a filter bubble likely (third-person effect). Additionally, users may feel comfortable in their bubble as it serves the general drive to avoid content that challenges one's existing worldviews (Parmelee & Roman, 2020).

- If users show an interest in conspiratory content, e.g. by viewing certain posts longer, recommendation algorithms may present related conspiratory content more frequently. Even though the causal relations between exposure to conspiracy theories and belief in them are far from clear yet (Uscinski et al., 2022), research has documented positive correlations between the two (Bessi et al., 2015). This holds true in particular if digital media (as opposed to traditional mass media) are used as the sole source of information (de Coninck et al., 2021) and if users follow algorithmic recommendations to enter echo-chambers (Törnberg, 2018) as networks of like-minded users circulating content among themselves (see Section 3.1 above). By recommending ‘more of the same’ to users who have viewed conspiratory content, algorithms may increase the manipulative force of such theories.
- Psychological research on conspiracy theories has found that they apparently work in a similarly subtle way (Douglas & Sutton, 2008): Once worldviews and attitudes have been changed after a conspiracy theory encounter, people tend to forget that their attitudes and worldviews were different before – i.e. that they were influenced by conspiratory content.
- Additionally, conspiracy theories address key motives of human existence (Douglas et al., 2020). They offer easy explanations of reality (epistemic motive) as well as a feeling of being in control (existential motive). Additionally, they allow people to feel good about themselves, for example due to the feeling of being in possession of special knowledge, and their in-group (social motive). Even though it is not clear yet to what extent conspiracy theories keep their promises to their believers in the long run (Douglas et al., 2020; Jolley et al., 2020), these properties certainly create an initial attraction.

3.4 Conspiracy theories on social media feeds: a topic for the classroom at all?

In our interviews, we were alerted to a particular challenge related to this aspect. Essentially, one interviewee states that teachers might open Pandora’s box by making their students encounter conspiracy theories because they may exert such a strong attraction on them:

*[...] dass die [Schüler*innen] dann anfangen, selbstständig ohne Anleitung sich weiterzutummeln und Recherchen anzustellen. Und wenn das nicht begleitet wird, dann drohen natürlich besonders junge Menschen doch auch schnell, diesen Mechanismen zu erliegen, die dort in Anwendung gebracht werden. [...] Die abhängig machende Wirkung solcher Erzählungen scheint doch so groß zu sein, dass auch Oberstufenschüler [...] Gefahr laufen, da hineingezogen zu werden, und da kann man als Lehrkraft nicht immer den Deckel drauf machen. (I-01)*

Translation: *[...] that they [the students] then start to do research on their own and without any guidance. And if that is not accompanied in any way, especially young people are in danger of succumbing to the mechanisms that are used there. [...] The addictive effects of such narratives appear to be so immense that even A-level students [...] are in danger of being drawn into it and as a teacher you cannot always stop that.*

The teacher’s concerns can be conceptualised as an extension of a phenomenon referred to as Familiarity Backfire Effect (Krekó, 2020): By making efforts to debunk a conspiracy theory, exposure is necessarily increased – or students are made aware of it in the first place. The easy access to conspiracy theories on social media feeds discussed above could then potentially lead to students going down a rabbit hole.

This raises the question of whether conspiracy theories – and especially their manifestations on social media feeds – should be a topic in the classroom at all. Inspired by the interviewee quoted above, we included this question in the subsequent interviews. Our interviewees answered in the affirmative and argued that these encounters better

happen in the guided atmosphere of the classroom than without guidance in the world outside as for instance in the following quotes:

Also ich stimme zu, dass es nen schwieriges Thema ist, wo man wahrscheinlich, wenn man da unvorsichtig vorgeht oder nicht weiß, wie man da sozusagen durch die Reihe geht, um so Reflexionsvermögen zu erzeugen, vielleicht auch wirklich was kaputt machen kann. Aber ich denke, das Thema ist wirklich wichtig, und ich fände es als Lehrer unmöglich, sozusagen den Anspruch aufzugeben, den Schülern an authentischen Beispielen was Wichtiges beizubringen, sondern sozusagen nur an konstruierten oder irgendwie für Schulbuch gemachten zu unterrichten. Also ich finde, da muss der Anspruch sein, mit diesen Themen, die hochgradig relevant für die Schüler sind, zu arbeiten. Und da muss man vorsichtig sein, dass man es nicht verbockt sozusagen. (I-06)

Translation: *Well, I agree that this is a difficult topic where you can probably really cause some damage if you approach it incautiously or if you don't know how to proceed through the unit. But I think that this topic is really important and I as a teacher would find it inappropriate to give up the aim of using authentic examples to teach students something really important, and instead to only use examples that are imagined or somehow made for the textbook. So, I think it has to be our standard to work with these texts, which are highly relevant for the students. And there you have to be careful not to mess anything up, so to say.*

Ich denke immer noch, dass es sinnvoller ist, Schüler auf die wirklich wahre Welt mit all ihren Fallstricken vorzubereiten, als sie in Watte zu packen und zu versuchen, sie von Dingen fernzuhalten. Das ist meiner Ansicht nach einfach nicht Aufgabe von Schule, und natürlich kann man gewisse Dinge dadurch verbreiten, wovon sie sonst eventuell nicht gehört hätten. Auf der anderen Seite glaube ich aber auch, dass alles Relevante sowieso durch die Medien verbreitet wird. [...] Es wird sich, es wird sich über Social Media sowieso verbreiten. Und dann ist es mir lieber, wir nehmen so ein strittiges Thema und haben die Möglichkeit, das einfach mal rational im Unterricht uns erst mal anzuschauen, und haben vielleicht dadurch die Chance, so etwas zu entkräften oder zumindest ihnen andere Sichtweisen aufzuweisen. (I-04)

Translation: *I still think that it makes more sense to prepare students for the real world with all its pitfalls than to try and protect them by keeping them away from everything. This is, in my opinion, simply not the task of school; of course, you can spread things which the students would not have heard otherwise. On the other hand, I also think that everything of relevance is spread via the media anyways. [...] It will spread via social media anyways. And then I prefer taking such a tricky topic to look at it rationally in the lessons so we have perhaps a chance to debunk it or at least to show different perspectives.*

These strong pleas from practitioners are in line with considerations on strategies to counter conspiracy theories suggested in the psychological literature (Krekó, 2020), in particular *healing* (after an encounter with a conspiracy theory, e.g. by rationally debunking it) and *immunisation* – a group of strategies aimed “to shield the audience with necessary cognitive, emotional or motivational skills to resist this temptation [of conspiracy theories]” (Krekó, 2020, p. 247). It is mainly the latter idea that we address in our final section as we believe that a key goal of education in light of the challenges brought by manipulative discourses on social media feeds (such as conspiracy theories) is to enable our learners to deal with them competently, on their own, in the future.

4 Critical digital literacy as a 21st-century skillset

The core of the “what can we do”-challenge mentioned above is how to empower students in their interaction with social media feeds, which means: exploiting the potentials without being trapped by the dangers which we illustrated here using the example of conspiracy theories.

When Jones and Hafner published their first edition of the seminal book *Understanding Digital Literacies* in 2012, they conceptualized *digital literacy* as:

“[...] not just [...] the ability to operate a machine or decipher a particular language or code, but as the ability to creatively engage in particular social practices, to assume appropriate social identities, and to form or maintain various social relationships.” (Jones & Hafner, 2012, p. 11)

The previous sections, however, have illustrated that being digitally literate today – roughly a decade after Jones & Hafner’s first edition – has to entail more than the ability to identify and engage in social practices in digital affinity spaces. Accordingly, Jones and Hafner write in the preface to the second edition of their book:

“Perhaps more than when we wrote the first edition, we are keenly aware of the civic dimension of digital literacies [...] being ‘digitally literate’ requires from people a willingness to interrogate the political and economic systems that digital media are a part of, and to work together with others to try to influence these systems.” (Jones & Hafner, 2021, p. xv)

In line with these considerations, a chapter formerly labelled “Critical Literacy” was renamed into “Critical Digital Literacy” (CDL), suggesting a new edge to the concept of digital literacy, which the authors define as “the ability to understand how this system works and how to formulate creative (and often collective) strategies to change it” (Jones & Hafner, 2021, p. 154). By “system”, they refer to the overall digital landscape and the ways in which it empowers – or disempowers – its citizens.

These ideas connect well to our discussion in the previous sections, which highlighted the role of algorithms in co-authoring social media feeds directly (via ranking and suggesting content) and indirectly (via suggesting accounts to follow) and, thereby, their fundamental role in the emergence of filter bubbles and the spread of conspiratory content. As the algorithms are designed by programmers who have very clear (in this case: economic) aims and policies in mind that influence fundamental decisions on which data is used by the algorithm in which way (Carrington, 2018; Williamson, 2017), it is of utmost importance to deconstruct and understand these policies underlying the social media feed (cf. also the contribution by Reinhardt, pp. 258–281 in this issue, on digital language awareness).

That being said, we suggest a CDL framework (see Figure 4) as an attempt to specify which components CDL as a skillset could comprise. In doing so, we endeavour to fill the “civic dimension” mentioned by Jones and Hafner (2021, p. xv) with some more life by drawing on concepts such as discourse ability (Hallet, 2008) and critical foreign language pedagogy (Gerlach, 2020).



Figure 4: A potential critical digital literacy framework (our own illustration)

The *knowledge* component should comprise knowledge of how recommendation algorithms can create filter bubbles and according to which principles these algorithms work.

However, we very much agree with Ananny and Crawford (2018), who point out that it “may be necessary to access code to hold a system accountable, but seeing code is insufficient” (2018, p. 981). Students should rather be enabled to experiment with the algorithm, similar to our example above (Section 3.2). In doing so, they can experience its effects and reconstruct its principles (Kemper & Schildhauer, 2022; Schildhauer & Kemper, forthcoming) by reverse engineering, that is “to guess what’s going on inside of the black box when all we have access to are inputs and outputs” (Jones & Hafner, 2021, p. 157). We believe that this knowledge, gained by reflective experience of algorithmic effects, may have a more lasting, transformative impact than (solely) viewing the algorithm as a snippet of code.

In that regard, the knowledge component connects directly to what we have labelled *reflective mindset*: This includes the ability to reflect on how the constraints and affordances (e.g. Hutchby, 2014) of a certain platform influence the individual personally. Considering third-person effects, this may be difficult and cause discomfort. The reflective mindset also includes the tolerance to the dynamics and fragmentary nature of digital artefacts addressed in Section 2.

Our considerations on conspiracy theories as one prominent example of digital manipulative discourses have pointed to the necessity of the ability to engage in *lateral reading* (Jones & Hafner, 2021, p. 153; see also Antos & Ballod, 2019) – i.e. making fact checking a habit in order not to be trapped by conspiracy theories. Platforms such as snopes.com dedicated to debunking conspiracy theories and other kinds of misinformation can be an empowering tool in that regard.

This component can in some way be regarded as the precondition for *critical analysis* as the ability to deconstruct artifacts of digital culture in a fashion that is akin to critical literacy approaches. This entails asking the basic questions of: Who speaks? Who is (not) represented in what way? How does power play a role? Leander and Burriss (2020) as well as Schildhauer and Kemper (forthcoming) suggest further analytical questions along the lines of, for example:

- In what way may algorithms play a role in generating the social media feed and where/how can we identify this influence?
- Who built the algorithm(s), why and how do they operate?
- What impact may this potentially have on the users’/one’s own perception of specific topics and issues?

In line with some conceptions of critical literacy (Luke, 2014) and critical foreign language pedagogy (Gerlach, 2020), critical engagement should not stop when the results of such an analysis have been obtained. On the contrary, these should be the starting point for devising *creative strategies* of how to take action in order to induce change in various ways and on various levels – from informing others about algorithms, manipulative discourses and their effects (Gerlach & Schildhauer, 2023; Kemper & Schildhauer, 2022; Schildhauer & Kemper, forthcoming) to devising new systems that work according to different policies.²

A crucial part of taking action especially in the (foreign) language classroom is the communicative ability to *(re-)engage in discourses*, e.g. by initiating informed conversations about social media, filter bubble effects and potentially conspiratory content with everyone who is willing to listen in the sense of Hallet’s (2008) concept of discourse ability.³

² A contemporary example of users “devising a new system” is the open-source microblogging platform Mastodon, which was launched in 2016 as a grassroots alternative to Twitter. When Elon Musk purchased Twitter in spring 2022, large numbers of users joined Mastodon (Bell, 2022) – apparently in response to an increased awareness of economic interests underlying Twitter.

³ From the perspective of teaching methodology, this aim could be pursued in various ways. Gerlach and Schildhauer (2023), for example, propose producing a video-response to one of @tythecrazyguy’s TikTok

5 Conclusions

In this paper, we have elaborated on some considerations concerning the role artifacts of digital culture could and should play in English language teaching (and elsewhere), and which challenges may be entailed. We used the social media feed as a prototypical example of a digital artifact and, in order to highlight the presence of manipulative discourses as one of its key dangers, focused on contemporary conspiracies as a case in point. The challenges we highlighted were based on our own empirical work that includes linguistic (critical discourse analysis) approaches to social media algorithms as well as explorations of teacher's perspectives on conspiracy theories as a digital practice.

On this basis, we argued that particular challenges in this context arise from the nature of the social media feed as a fluid and highly personalised digital artifact (moving target challenge) and from the (amplified) psychological aspects of filter bubbles and conspiratory content ("others – not me" challenge). From these arises the need to engage with social media feeds as a special text type in the language classroom, which is why we suggest to include this new text type into the canon in line with the overarching topic of this special issue. Additionally, we raised the question of how (language) classrooms can respond to the previously mentioned two challenges ("what can we do" challenge) and suggested a preliminary framework of Critical Digital Literacy as a preliminary answer.

In order to further specify this framework and implement it into classroom practice, more conceptual and empirical work is needed. In this paper, we have just taken the first steps into that direction as part of exploring the "New Horizons" of language teaching in the 21st century. The social media feed as an artifact of digital culture – with its potential merits and dangers – should be part of this endeavour.

References

- Adamzik, K. (Ed.). (2016). *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven* (2nd, newly edited, updated and extended edition). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110339352>
- Ananny, M. & Crawford, K. (2018). Seeing without Knowing: Limitations of the Transparency Ideal and Its Application to Algorithmic Accountability. *New Media & Society*, 20 (3), 973–989. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>
- Anton, A. & Schetsche, M. (2020). Vielfältige Wirklichkeiten: Wissenssoziologische Überlegungen zu Verschwörungstheorien. In S. Stumpf & D. Römer (Eds.), *Verschwörungstheorien im Diskurs* (Zeitschrift für Diskursforschung, 4th Supplement) (pp. 88–115). Beltz Juventa.
- Antos, G. & Ballod, M. (2019). Web und Wahrheit: Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit. In M. Beißwenger & M. Knopp (Eds.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven* (pp. 23–57). Lang.
- AP News. (2021, 14. January). *Transcript of Trump's Speech at Rally before US Capitol Riot*. AP NEWS. <https://apnews.com/article/election-2020-joe-biden-donald-trump-capitol-siege-media-e79eb5164613d6718e9f4502eb471f27>
- Bell, K. (2022, 26. April). After Musk's Twitter Takeover, an Open-Source Alternative Is 'Exploding'. *Engadget*. <https://tinyurl.com/Mastodon22>

videos. Role-plays and simulations would be another way to practice the necessary discursive-argumentative skills. Similar approaches can be found in the broader field of media pedagogy (e.g. in the project "The Game is not Over"; BFSFJ, 2022). Therefore, an interdisciplinary approach that combines the strengths of media and language pedagogy could be a promising perspective for future conceptual work. We would like to thank Jochen Sauer for making us aware of the project "The Game is not Over".

- Bessi, A., Coletto, M., Davidescu, G.A., Scala, A., Caldarelli, G. & Quattrociocchi, W. (2015). Science vs Conspiracy: Collective Narratives in the Age of Misinformation. *PloS One*, 10 (2). <https://doi.org/doi:10.1371/journal.pone.0118093>
- BFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2022). *The Game is not Over – ein Serious Game zu Verschwörungstheorien und Radikalisierung*. <https://tinyurl.com/BFSFJ22>
- Brand, R. (Director). (2021). *Vaccine Passports: THIS Is Where It Leads*. <https://www.youtube.com/watch?v=UGgvgKE0n8o>
- Brundidge, J. (2010). Encountering ‘Difference’ in the Contemporary Public Sphere: The Contribution of the Internet to the Heterogeneity of Political Discussion Networks. *Journal of Communication*, 60 (4), 680–700. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01509.x>
- Bruns, A. (2019). *Are Filter Bubbles Real?* Polity.
- Carrington, V. (2018). The Changing Landscape of Literacies: Big Data and Algorithms. *Digital Culture & Education*, 10 (1), 67–76.
- Connors, J.L. (2005). Understanding the Third-Person Effect. *Communication Research Trends*, 24 (2), 3–22.
- Davison, W.P. (1983). The Third-Person Effect in Communication. *The Public Opinion Quarterly*, 47 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1086/268763>
- de Coninck, D., Frissen, T., Matthijs, K., d’Haenens, L., Lits, G., Champagne-Poirier, O., Carignan, M.-E., David, M.D., Pignard-Cheynel, N., Salerno, S. & Généreux, M. (2021). Beliefs in Conspiracy Theories and Misinformation about COVID-19: Comparative Perspectives on the Role of Anxiety, Depression and Exposure to and Trust in Information Sources. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646394>
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., Stanley, H.E. & Quattrociocchi, W. (2016). The Spreading of Misinformation Online. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113 (3), 554–559. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>
- Douglas, K.M., Cichocka, A. & Sutton, R.M. (2020). Motivations, Emotions and Belief in Conspiracy Theories. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 181–191). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-2_3
- Douglas, K.M. & Sutton, R.M. (2008). The Hidden Impact of Conspiracy Theories: Perceived and Actual Influence of Theories Surrounding the Death of Princess Diana. *The Journal of Social Psychology*, 148 (2), 210–222. <https://doi.org/10.3200/SOC P.148.2.210-222>
- Dubois, E. & Blank, G. (2018). The Echo Chamber Is Overstated: The Moderating Effect of Political Interest and Diverse Media. *Information, Communication & Society*, 21 (5), 729–745. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1428656>
- Gee, J.P. (2013). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy* (2nd edition). Lang.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 7–31). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. & Schildhauer, P. (2023). Sprachbewusstheit für digitale Diskurse: Verschwörungstheorien online erkennen, analysieren und entkräften. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 183.
- Grotzfeld, F. (2021). *Political Opinion Formation on Social Media. A Critical Discourse Analysis of Instagram Content in the Context of the 2020 US Presidential Election*. Bielefeld University.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute: Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die

- Fremdsprachendidaktik. In M.K. Legutke (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (pp. 76–96). Narr.
- Hendricks, V.F. & Vestergaard, M. (2018). *Postfaktisch: Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien*. Blessing.
- Hepfer, K. (2020). ‚Alternative Wirklichkeiten‘ und die Sehnsucht nach dem Absoluten. Wie Verschwörungstheorien unsere Filter für unsinnige Erklärungen unterlaufen. In S. Stumpf & D. Römer (Eds.), *Verschwörungstheorien im Diskurs* (Zeitschrift für Diskursforschung, 4th Supplement) (pp. 9–31). Beltz Juventa.
- Hutchby, I. (2014). Communicative Affordances and Participation Frameworks in Mediated Interaction. *Journal of Pragmatics*, 72, 86–89. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.08.012>
- Imhoff, R. & Lamberty, P. (2020). Conspiracy Beliefs as Psycho-Political Reactions to Perceived Power. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 192–205). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-2_4
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press.
- Jolley, D., Mari, S. & Douglas, K.M. (2020). Consequences of Conspiracy Theories. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 231–241). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-2_7
- Jones, R.H. & Hafner, C.A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Jones, R.H. & Hafner, C.A. (2021). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (2nd, updated edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647>
- Kemper, K. & Schildhauer, P. (2022). Beware of Filter Bubbles: Am Beispiel climate change Algorithmen auf Instagram und deren Einfluss auf die Meinungsbildung erforschen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 178, 36–44.
- Knopp, M. (2020). Sprache - der blinde Fleck im Mediengebrauch und der Diskussion um Medienkompetenz (?). *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.1.5>
- Krekó, P. (2020). Countering Conspiracy Theories and Misinformation. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 242–255). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-2_8
- Leal, H. (2020). Networked Disinformation and the Lifecycle of Online Conspiracy Theories. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 497–511). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-4_9
- Leander, K.M. & Burriss, S.K. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Ávila & J.Z. Pandya (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 20–31). Routledge.
- Mahapatra, A. (2020a, 10. December). *Designing a Constrained Exploration System*. <https://about.instagram.com/blog/engineering/designing-a-constrained-exploration-system>
- Mahapatra, A. (2020b, 17. December). *On the Value of Diversified Recommendations*. <https://about.instagram.com/blog/engineering/on-the-value-of-diversified-recommendations>
- Meta. (2022). *Instagram Features: How Instagram Feed Works*. [https://help.instagram.com/1986234648360433/?helpref=hc_fnav&bc\[0\]=Instagram%20Help&bc\[1\]=Using%20Instagram](https://help.instagram.com/1986234648360433/?helpref=hc_fnav&bc[0]=Instagram%20Help&bc[1]=Using%20Instagram)

- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (2021). *JIM-Studie 2021*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Nissenbaum, A. & Shifman, L. (2018). Meme Templates as Expressive Repertoires in a Globalizing World: A Cross-Linguistic Study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 23 (5), 294–310. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy016>
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Books.
- Parmelee, J.H. & Roman, N. (2020). Insta-Echoes: Selective Exposure and Selective Avoidance on Instagram. *Telematics and Informatics*, 52, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101432>
- Pflaeging, J. (2015). ‘Things That Matter, Pass Them on’: ListSite as Viral Online Genre. *10plus1*, 1 (1), 156–181.
- Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>
- Richter, F. (2022). *English is the Internet’s Universal Language*. Statista. <https://www.statista.com/chart/26884/languages-on-the-internet/>
- Schildhauer, P. (2015). ‘I’m Not an Expert’: Lay Knowledge, Its Construction and Dissemination in Personal Weblogs. In M. Bondi, S. Cacchiani & D. Mazzi (Eds.), *Discourse in and through the Media. Recontextualizing and Reconceptualizing Expert Discourse* (pp. 264–289). Cambridge Scholars.
- Schildhauer, P. (2022). When the Algorithm Sets the Stage: Participation, Identity, and the 2020 US Presidential Election on Instagram. In A. Brock, J. Russell, P. Schildhauer & M. Willenberg (Eds.), *Participation and Identity* (pp. 143–169). Lang.
- Schildhauer, P. & Kemper, K. (Forthcoming). Towards a Critical Digital Literacy Framework. Exploring the Impact of Algorithms in the Creation of Filter Bubbles on Instagram. In S. Kersten & C. Ludwig (Eds.), *Born-Digital Texts in Language Education*. Multilingual Matters.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3rd edition). Suhrkamp.
- Stano, S. (2020). The Internet and the Spread of Conspiracy Content. In M. Butter & P. Knight (Eds.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 483–496). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452734-4_8
- Statista. (2021, October). *Preferred Social Networks of U.S. Teens 2021*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/250172/social-network-usage-of-us-teens-and-young-adults/>
- Törnberg, P. (2018). Echo Chambers and Viral Misinformation: Modeling Fake News as Complex Contagion. *PLOS ONE*, 13 (9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203958>
- Uscinski, J., Enders, A.M., Klostad, C. & Stoler, J. (2022). Cause and Effect: On the Antecedents and Consequences of Conspiracy Theory Beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101364>
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P. & Gerlach, D. (under review a). Verschwörungstheorien als digitale Praktik. Herausforderungen und Perspektiven für den Sprachunterricht aus Sicht von Lehrkräften. In M. Beißwenger & P. Schildhauer (Eds.), *Kulturen der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik. Konzepte und Perspektiven für die ‚Bildung in der digitalen Welt‘*. SLLD-B – Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Bände).
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P. & Gerlach, D. (under review b). „do you really beLIEVE that.“: Positionierungen von Lehrkräften zu Verschwörungstheorien im Spannungsfeld von Epistemik, Vertextungsform und Institution. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*.

Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>

Information on the article

Citation:

Schildhauer, P, Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Sprachbewusstheit 2.0

Digitalised language awareness

Janina Reinhardt^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachdidaktiken und kulturelle Bildung,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
janina.reinhardt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Digitalisierung unserer globalisierten Welt verändert auch das vorhandene bzw. zu erwerbende Sprachwissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen von Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Ändern sich der Gebrauch von Sprache(n), die Betrachtung von Sprache(n) und das Sprache(n)lernen, so ändert sich auch das Konzept der Sprachbewusstheit. Um diese Ideen zu konkretisieren, wird in diesem Beitrag ein anwendungsorientiertes Modell entwickelt, das Sprachbewusstheit zunächst in drei Teilbereiche gliedert: die Sprachwissensgenese, die Verbalisierung von Sprachwissen und die Verwendung dieses Wissens. Anhand des Modells wird anschließend aufgezeigt, wie sich das Konzept der Sprachbewusstheit durch die Digitalisierung von Sprache, Sprachwissen und Sprachenlernen wandelt. Zuletzt werden exemplarische Texte und Aufgaben vorgestellt, wie sie für ein Dossier an zeitgemäßen Materialien für den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht genutzt werden können. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei, wie sich der Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit durch die zunehmende Digitalisierung transformiert und wie sich seine Förderung in den modernen Fremdsprachenunterricht integrieren lässt.

Schlagwörter: Digitalisierung; Fremdsprachendidaktik; Mediendidaktik; Mehrsprachigkeit; Sprachbewusstheit



1 Einleitung

“The massive mediatization of the globalized world also reshapes language use, values and ideologies, and indeed awareness [...]” (Cots & Garrett, 2018, S. 5)

Hinter dieser Beobachtung verbirgt sich eine wichtige Erkenntnis: Mediatisierung – und somit ebenso Digitalisierung – verändert nicht nur Sprache selbst, sondern auch *language awareness* alias Sprachbewusstheit. Denkt man in unserer heutigen Zeit über Sprache und Kommunikation nach, spielt Digitalisierung also eine wichtige Rolle. Umso überraschender ist es da, dass eine Suche nach „digital transformation“ im Archiv der Zeitschrift *Language Awareness* (<https://www.tandfonline.com/journals/rmla20>) am 25.11.2022 keinen einzigen Treffer ergab. Weitere Recherchen dort zu „digitalization“ sowie zu den drei deutschen Begriffen „Sprachbewusstheit“, „Digitalisierung“ und „Fremdsprachenunterricht“ auf *Google Scholar* ergaben zwar deutlich mehr Treffer – deren Durchsicht führte aber zu der Erkenntnis, dass hier lediglich entsprechende Wörter im Abstract vorkommen und keineswegs Sprachbewusstheit und Digitalisierung als Konzepte zusammengebracht werden.¹ Wie sich Sprachgebrauch, Sprachenlernen und Fremdsprachenunterricht unter den Bedingungen der Digitalität verändern, wird in den letzten Jahren durchaus eifrig diskutiert (vgl. u.a. Leander & Burriss, 2020; Unkel & Willems, 2021), aber selbst bei Konzepten wie *critical digital literacies* (Jones & Hafner, 2021; Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft; Seargeant & Tagg, 2018), bei denen die Bewusstmachung manipulativer Praktiken eine essenzielle Rolle spielt, wurde Sprachbewusstheit bisher eher mitgedacht als in den Fokus gerückt. Obwohl Sprachbewusstheit seit der Einführung der gymnasialen Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht als eigener Kompetenzbereich² gilt (vgl. KMK, 2012), scheint bislang also keine wissenschaftliche Abhandlung publiziert worden zu sein, die sich umfassend mit der digitalen Transformation des Konzepts der Sprachbewusstheit befasst.

Genau hier setzt dieser Beitrag an. Ziel ist es aufzuzeigen, wie ein entsprechend aktualisiertes Konzept der Sprachbewusstheit – die *digitalised language awareness* – den Fremdsprachenunterricht auf eine neue Basis stellen könnte. Hierfür wird zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Bestimmung des Begriffs „Sprachbewusstheit“ vorgenommen und ein anwendungsorientiertes Modell entwickelt (s. Kap. 2; Kap. 3). Dann werden hierfür interessante Textsorten in einer systematischen Übersicht zusammengestellt (s. Kap. 4) und konkrete Beispiele skizziert, wie dieser digital transformierte Kompetenzbereich mittels der Thematisierung entsprechender Texte und Kommunikationsformen in Lernaufgaben für den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht überführt werden kann (s. Kap. 5).

2 Das Konzept der Sprachbewusstheit

2.1 Bisheriger fremdsprachendidaktischer Diskurs

Das fremdsprachendidaktische Konzept der Sprachbewusstheit hat seinen Ursprung im britischen Ansatz der *Language Awareness* (LA), der aus den 1980er-Jahren stammt und von Eric Hawkins (1984) erstmals ausführlich dargelegt wurde (vgl. Bär, 2016, S. 140f.). Ausgangspunkt waren damals die mangelhaften Lese- und Schreibkompetenzen, die allgemein schlechte Bilanz des Fremdsprachenlernens an britischen Schulen und die Stigmatisierung von Minderheitensprachen (vgl. Cots & Garrett, 2018, S. 3). Bei diesem ursprünglichen Ansatz ging es darum, im Unterricht der Primarstufe die Erstsprachen der

¹ Ähnliche Beobachtungen wurden auch bereits im Zusammenhang mit „Mehrsprachigkeit“ und „Digitalisierung“ gemacht (vgl. Rösler, 2019, S. 245).

² „Kompetenzbereiche sind die verschiedenen Teildimensionen eines Fachs bzw. Lernbereichs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden (z.B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen).“ (Bayer, 2018, Folie 11)

Schüler*innen aufzuwerten und letztere mit Grundlagen auszustatten, auf denen der Sprachunterricht der Sekundarstufe aufbauen kann (vgl. Aguado, 2017, S. 7; Tajmel, 2017, S. 205).

Die aus dieser Zeit stammende Definition von LA wird auch heute noch des Öfteren zitiert. Sie lautet wie folgt: „Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life.“ (Donmall, 1985, zit. nach James & Garrett, 1991, S. 4)

Im Zentrum dieses Konzepts stehen also die *Sensibilität für* und *bewusste Wahrnehmung von Sprache(n)*. Diese beiden Aspekte werden auch heute noch in vielen aktualisierten Begriffsbestimmungen als Ausgangspunkt genutzt, wie beispielsweise auch in der Definition der gymnasialen Bildungsstandards, wo Sprachbewusstheit als einer von fünf Kompetenzbereichen aufgeführt wird: „Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation.“ (KMK, 2012, S. 21) An die Stelle der bewussten Wahrnehmung ist in dieser Definition zwar der Begriff des Nachdenkens gerückt und Sprache im Allgemeinen wird durch „sprachlich vermittelte Kommunikation“ ergänzt, aber zumindest bei oberflächlicher Betrachtung erscheint diese Begriffsbestimmung noch recht nah am Ursprungsgedanken. Dieser Eindruck ist auch durchaus berechtigt, doch man sollte auch im Blick behalten, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine konstruktivistische Didaktik (und somit Prinzipien wie Lernenden- und Handlungsorientierung) durchgesetzt hat.

Wie Gnutzmann (2020, S. 187) erläutert, habe sich der deutsche Begriff zwar als Lehnübersetzung von LA in den 1990er-Jahren etabliert, referiere heute aber generell auf bewusstes Lernen im Fremdsprachenunterricht, wobei eine gewisse Autonomie der Lernenden vorausgesetzt werde. Wie er betont, beziehe sich Sprachbewusstheit

„nicht nur auf das explizite und implizite, einzel- und mehrsprachliche Wissen unterschiedlicher sprachlicher Ebenen, sondern ebenso auf das Erlernen und Unterrichten von Sprachen und schließ[e] somit auch Sprachlernbewusstheit (,Lernen lernen‘) ein“ (Gnutzmann, 2020, S. 187).³

Da Sprachlernbewusstheit aus der Perspektive des Kompetenzmodells der Bildungsstandards jedoch eher die Schnittstelle zwischen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz darstellt (vgl. Reinhardt, 2021, S. 5), halte ich es nicht für nötig, Sprachlernen und -lehren bereits in der grundlegenden Definition explizit zu nennen. An anderer Stelle habe ich Sprachbewusstheit daher folgendermaßen definiert: „Sprachbewusstheit verweist [...] auf Wissen jeglicher Art, welches der bewussten Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch entspringt“ (Reinhardt, 2021, S. 2).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei hier erwähnt, dass bei einer solchen Definition nicht nur die *kognitive Dimension*, sondern alle fünf von James und Garrett (1991) aufgeführten Dimensionen von LA einbezogen – oder zumindest mitgedacht – werden können (für eine Übersicht über die fünf Dimensionen s. Reinhardt, 2021, S. 6): Interesse und Offenheit gegenüber fremden Sprachen und Kulturen (→ *affektive Dimension*), ein gesellschaftlich angemessener(er) Umgang mit Sprache (→ *soziale Dimension*) wie auch ein Schutz vor sprachlicher Manipulation (→ *machtbezogene Dimension*) sollten durch eine aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Verwendungen initiiert werden können. Lediglich die *performative Dimension* von LA lässt Zweifel zu: Kann Sprachwissen wirklich in Sprachkönnen überführt werden (s. hierzu auch Gnutzmann, 2012)? Mit anderen Worten: Kann durch die bewusste Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch überhaupt die eigene Sprachverwendung, also implizites bzw. prozedurales Wissen, gefördert werden? Geht man, wie heute vielfach vertreten,

³ Dies spiegelt sich auch in der heutigen Definition der Association for Language Awareness wider: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“ https://www.languageawareness.org/?page_id=48

von einer schwachen Variante der Interface-Position⁴ aus, so kann dieser Zweifel beseitigt werden (vgl. Bär, 2016, S. 142; Gnutzmann, 2012, S. 43f.). Zwar wird explizites Sprachwissen nicht direkt in prozedurales Wissen umgewandelt; den Spracherwerb kann es aber durchaus unterstützen und erleichtern (vgl. Bär, 2016, S. 142; Gnutzmann, 2012, S. 43f.).

Meine Definition halte ich daher durchaus für valide und zielführend, aber es bleibt bisher noch offen, was genau mit *Wissen jeglicher Art*⁵ gemeint ist und wie der entsprechende Wissenserwerb operationalisiert werden kann. Eine solche Präzisierung soll im nächsten Abschnitt erfolgen, damit das Konzept der Sprachbewusstheit ausreichend klar gefasst ist, um anschließend auch dessen digitale Transformation erfassen zu können.

2.2 Aktualisierung und Operationalisierung des Konzepts

Um das Konzept der Sprachbewusstheit greifbarer zu machen, wird in diesem Abschnitt ein Kompetenzmodell entwickelt, das anschließend für die Beschreibung der digitalen Transformation von Sprachbewusstheit sowie für die Konzeption entsprechender Lernaufgaben verwendet werden soll. Dabei wurden die gymnasialen Bildungsstandards als Ausgangspunkt gewählt, sodass Sprachbewusstheit als eigen(ständige) Kompetenz aufgefasst wird (vgl. KMK, 2012, S. 13). Legt man Weinerts (2014, S. 27f.) Definition von Kompetenzen zugrunde, handelt es sich um

„kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Somit geht es nicht nur um Wissen und (Denk-)Fertigkeiten, sondern insbesondere auch um Handlungsvollzug, für den wiederum Einstellungen essenziell sind. Mit anderen Worten umfasst jeder Kompetenzbereich eine handlungsorientierte Triade aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen.

Das übergeordnete Lernziel des Kompetenzbereichs der Sprachbewusstheit wird in den Bildungsstandards folgendermaßen definiert: „Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.“ (KMK, 2012, S. 21) Durch diese Formulierung wird deutlich, dass hier nicht nur die kognitive, sondern insbesondere auch die performative Dimension der Sprachbewusstheit eine wichtige Rolle im deutschen Fremdsprachenunterricht spielen soll. Um diese Idee zu konkretisieren, sei hier noch ein Beispiel angeführt: Einer der insgesamt sieben Bildungsstandards für das grundlegende Niveau verlangt, dass Schüler*innen „sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Möglichkeiten ihrer Lösung, u.a. durch den Einsatz von Kompensationsstrategien abwägen“ (KMK, 2012, S. 21) können. Kognition wird somit als initiiender Schritt für eigene Sprachhandlungen gesehen, sodass es bei Sprachbewusstheit nicht nur um Wissen per se geht, sondern – dem oben erläuterten Kompetenzbegriff entsprechend – auch um seine Anwendung.

Im Gegensatz zur performativen wird die affektive Dimension dagegen nicht erwähnt. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass *Einstellungen* in den Bildungsstandards ausdrücklich dem Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zugeordnet werden (vgl. KMK, 2012, S. 19). Dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards entsprechend werden im hier vorgestellten Modell der Sprachbewusstheit Haltungen zwar

⁴ Unter der (schwachen) Interface-Position wird die Annahme verstanden, dass explizites Wissen (unter bestimmten Bedingungen) in implizites überführt werden kann. Wie Ellis (2005) es ausdrückt, werden implizites und explizites Wissen somit als voneinander trennbar (*dissociable*), aber kooperativ betrachtet. Für nähere Informationen zu Wissenstypen und deren Zusammenspiel siehe Gass & Selinker (2009, S. 241–247).

⁵ Die Frage, woraus Sprachwissen eigentlich besteht, wird nicht nur im Rahmen von Sprachbewusstheit diskutiert. Siehe hierzu insbesondere auch Streb (2022).

nicht integriert, doch es steht außer Frage, dass Zielkonstrukten wie „Offenheit gegenüber fremden Sprachen“ oder „Ambiguitätstoleranz“ eine große Bedeutung zukommt. Beim vorliegenden Modell handelt es sich um eine Simplifizierung, welche die zu trainierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Sprachwissen erfassen und der Entwicklung von Lern- und Prüfungsmaterial dienen soll. Aus dieser Perspektive dürfte sich auch erklären, wieso die Messbarmachung, also Operationalisierung, bereits im Modell angelegt ist: Aus schulpraktischer Sicht wird somit die Konzeption von Aufgaben erleichtert. Die in den Bildungsstandards verwendeten Operatoren (z.B. *erkennen* und *beschreiben*) dienen dabei ebenso als Ausgangspunkt wie die Annahme, dass es sich bei Sprachbewusstheit keineswegs um bloßes metasprachliches Benennungswissen, sondern eher um prozedurales Wissen handeln sollte (vgl. Neuland & Peschel, 2013, S. 127).

Nimmt man einen konstruktivistischen Standpunkt ein, sollten sich Lernende ohnehin immer aktiv und möglichst selbstständig mit Sprache befassen, um sich Wissen über diese anzueignen. Da hier Erkennen und Verstehen als (individuelle) Konstruktionsprozesse aufgefasst werden (vgl. Fäcke, 2017, S. 169), müssen sich Lernende grundsätzlich aktiv mit Themen auseinandersetzen, um Wissen zu generieren. Fasst man Sprachbewusstheit als „Wissen jeglicher Art, welches der bewussten Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch entspringt“ (Reinhardt, 2021, S. 2), auf, geht es also um eine aktive Auseinandersetzung mit Sprachformen und -funktionen. Im modernen Fremdsprachenunterricht sollte dabei allerdings nicht nur deklaratives, sondern insbesondere auch prozedurales Wissen (und selbstverständlich auch performatives Sprachkönnen) gefördert werden. Dies stimmt auch mit Nevelings (2020, S. 217; Hervorh. weggelassen) Definition der Förderung von Sprachbewusstheit als Anregung, „sprachliche Phänomene bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, zu analysieren und mit anderen Phänomenen in anderen Sprachen zu vergleichen“, überein. Die ursprüngliche Quelle des Sprachwissens kann dabei die Lernperson selbst oder auch jemand anderes (z.B. Lehrperson, Mitschüler*in oder Text) sein. An diesen Prozess der Wissensgewinnung schließen sich die Wissensvermittlung (z.B. Formulierung einer Regel) und die Wissensnutzung (z.B. Regelanwendung in der Sprachproduktion) an. Dementsprechend wird Sprachbewusstheit in diesem Beitrag als die Fähigkeit und Bereitschaft, sprachbezogenes Wissen zu generieren (→ *reflektieren*), zu verbalisieren (→ *benennen, beschreiben* und *formulieren*) und zu applizieren (→ *erkennen, den eigenen Sprachgebrauch steuern* und Erkenntnisse über Kommunikation und Sprache(n) im *Sprachhandeln berücksichtigen*), gefasst (s. Abb. 1).

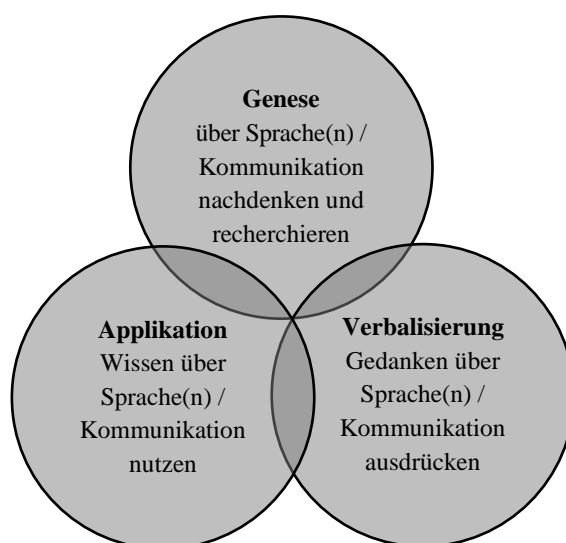


Abbildung 1: Dreigliedriges Modell der Sprachbewusstheit (eigene Darstellung)

Diese drei Formen der aktiven Auseinandersetzung mit Sprachwissen spielen mit unterschiedlichen anderen Kompetenzbereichen zusammen: Während die Generierung von Sprachwissen im praktischen Unterricht oftmals durch Rechercheaufgaben mit den rezeptiven Fertigkeiten (Lese-/Hörverstehen) sowie der Text- und Medienkompetenz in Zusammenhang gebracht werden dürfte, beziehen sich die zielsprachige Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen beide vordergründig auf die produktiven und sprachmittelnden Fertigkeiten funktionaler kommunikativer Kompetenz.

Das entworfene Modell zeigt mit seinen drei unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit Sprachwissen auf, wie die Förderung von Sprachbewusstheit konkret umgesetzt werden kann. Mithilfe der Aufgliederung des aktiven Umgangs mit Sprachwissen in dessen Genese, Verbalisierung und Applikation lassen sich somit angestrebte *learning outputs* ermitteln und systematisieren. Durch die einfache Zuordnung entsprechender Operatoren wird außerdem deren Beschreibung und Überprüfung erleichtert. Darüber hinaus wird sich das Modell nachfolgend als hilfreich erweisen, um die digitale Transformation von Sprachbewusstheit zu erfassen.

3 Sprachbewusstheit als digital transformiertes Konzept

Um feststellen zu können, wie sich Sprachbewusstheit digital transformiert, muss zunächst noch geklärt werden, was überhaupt unter *digitaler Transformation* verstanden wird (vgl. auch den Beitrag von Roters, S. 235–241 in diesem Heft). Grundsätzlich soll es dabei um einen Anpassungsprozess gehen, wie er im Englischen auch als *digitalisation* gefasst wird: Es geht nicht, wie bei *digitisation*, darum, etwas schlicht ins Digitale zu übertragen, sondern es vielmehr an die Gesetze der Digitalität anzupassen.⁶ Digitalisierte Sprachbewusstheit kann somit als das Ergebnis eines Anpassungsprozesses dieses Kompetenzbereichs an (sowohl technische als auch gesellschaftliche) Bedingungsfaktoren der Digitalität begriffen werden.

Diese Anpassungen sollen im Folgenden auf das in Kapitel 2.2 entwickelte Modell übertragen werden. Während sich auf der Makroebene nichts ändert, da die Grunddefinition von Sprachbewusstheit wie auch die Gliederung in drei Teilbereiche und deren Operatoren dieselben bleiben, vollzieht sich ein Wandel auf der Mikroebene der Sprachbewusstheit: Die Genese, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen transformieren sich jeweils durch die Digitalisierung. Dieser Anpassungsprozess kann sich dabei auf Sprache an sich (s. Kap. 3.2.1), den Umgang mit Sprache (Kap. 3.2.2) oder auch direkt auf das Lernen von Sprache(n) (Kap. 3.2.3) beziehen. In Hinblick auf die Unterrichtspraxis sollte zudem festgehalten werden, dass sich nicht nur der Kompetenzbereich selbst (s. Kap. 3.2), sondern auch allgemein die Förderung von Sprachbewusstheit (s. Kap. 3.1) digital transformieren. Dementsprechend wird nachfolgend auch kurz auf die Digitalisierung der Sprachbewusstheitsförderung eingegangen, obwohl diese streng genommen nicht zur *digitalised language awareness* gehört.

3.1 Digitalisierung der Förderung

In diesem Abschnitt geht es um digitalisierte Förderungsmöglichkeiten, d.h. durch Digitalität veränderte oder neu entstandene Aufgaben- bzw. Übungsformate zur Schulung von Sprachbewusstheit, wie sie bereits in Curricula verankert sind. Streng genommen befasst sich dieser Teil des Beitrags also nicht mit *Sprachbewusstheit 2.0*, sondern mit *Sprachbewusstheitsförderung 2.0*. Letztere wird an dieser Stelle inkludiert, um eine tentative Abgrenzung zu *digitalised language awareness* vorzunehmen.

⁶ Digitalisierung wird dementsprechend als Sonderform der Mediatisierung aufgefasst, denn laut Duden online bedeutet *mediatisieren* unter anderem auch „den Gesetzen der Medien unterwerfen“ (Duden, o. D.). Siehe zur Thematik des sprachlichen Wandels durch Mediatisierung auch Androutsopoulos (2014) und Hepp (2020).

Ein besonders anschauliches Beispiel für die digital gestützte und dadurch innovierte Förderung tradiertter Sprachenbewusstheit, wie sie sich nicht nur im oben entwickelten Modell sondern auch im Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA; Candelier et al., 2012) verorten lässt, ist die App *Romanica*⁷. Diese App wurde 2019 anlässlich der *saison culturelle croisée France-Roumanie*, einer interkulturellen Aktion des französischen Kultusministeriums, herausgebracht. Es handelt sich dabei um ein frei verfügbares Videolernspiel, bei dem man durch die Bedeutung romanischer Alltagswörter herausfinden und erkennen muss, um welche Sprache es sich dabei jeweils handelt. Bei den hier umgesetzten Lernzielen geht es somit um die Bedeutungserschließung unbekannter Ausdrücke (i.e. Applikation von Sprachwissen; vgl. REPA, C 4) sowie um die Identifikation (romanischer) Sprachen auf der Basis sprachlicher Formen (i.e. Applikation von Sprachwissen; vgl. REPA, S 2.5).

Die Konzeption von digitalen *serious games*, also von (hybriden oder Computer-) Spielen, mittels deren Durchführung ein bestimmtes Lernziel erreicht werden soll (vgl. Jones & Schmidt, 2020), stellt aber nur eine von zahlreichen Möglichkeiten dar, wie Sprach(en)bewusstheit digitalisiert gefördert werden kann. Neben weiteren Ausdifferenzierungen des Gamification-Ansatzes (z.B. in Form von H5P-Aktivitäten, die auf die Generierung und Verankerung von Sprachwissen durch Selbstkontrollübungen abzielen) sind hier auch gängige Tools wie Rechtschreib- und Grammatikkorrekturhilfen (z.B. in Word), interaktive Aussprachewörterbücher (z.B. *Forvo*) oder auch schlicht videografierte Gespräche für Analysen gesprochener Sprache (vgl. Bechtel, 2019, S. 26) zu nennen. So können bereits tradierte Lernziele wie die Fähigkeit, einen Text eigenständig zu überarbeiten (i.e. Applikation von Sprachwissen, „den eigenen Sprachgebrauch steuern“, KMK, 2012, S. 21, und „ihre [...] produktiven Kompetenzen prüfen und gezielt erweitern“, KMK, 2012, S. 22) oder Ähnlichkeiten sowie Kontraste in gesprochener Sprache wahrzunehmen (i.e. Wahrnehmungsschulung als erster Schritt für die Genese von Sprachwissen; vgl. REPA, S 3.2.1) methodisch innovativ gestaltet werden.

Setzt man allerdings digitale Tools zur Förderung von Sprachbewusstheit ein, verlagern sich oftmals auch der Fokus und das erreichbare Lernergebnis.⁸ Lässt man beispielsweise eine Korpus- oder Internetrecherche zur Kommasetzung durchführen, wird sicherlich eine andere Art von Sprachwissen erzeugt, als ließe man Regeln anhand eines didaktisierten Lektionstextes erschließen. Der Outcome dürfte in diesem Fall wohl nicht derselbe wie bei analoger Förderung sein, denn die Digitalisierung hat hier neue Möglichkeiten der Wissensgenese geschaffen. Wird durch den Einsatz digitaler Elemente das zu erwerbende Sprachwissen geändert, betrifft die Änderung nicht nur die Methodik (i.e. das Wie, die Förderung), sondern auch das intendierte Lernergebnis (i.e. das Was, die angestrebte Kompetenz). In der Unterrichtspraxis dürften die Digitalisierung der Förderung und der Kompetenz selbst zwar Hand in Hand gehen, aber zumindest auf theoretischer Ebene sollte dieser Unterschied Berücksichtigung finden.

3.2 Digitalisierung der Kompetenz

Wie bereits erwähnt, hat die Digitalisierung nicht nur die Förderungsmöglichkeiten von Sprachbewusstheit revolutioniert. Sie hat auch zu neuen Möglichkeiten geführt, Wissen zu schaffen, zu speichern, abzurufen und zu hinterfragen. Darüber hinaus transformieren sich durch digitale Medien auch Sprachformen und -gebräuche, d.h. Sprache selbst. In diesem Abschnitt geht es daher um Sprachbewusstheit 2.0 im engeren Sinne: eine neue, digital erweiterte und veränderte Form der Sprachbewusstheit.

⁷ Vgl. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Ressources/Ressources-pedagogiques-et-sensibilisation2/Romanica>

⁸ Siehe hierzu auch Krommers (2018) These, der Mehrwert digitaler Medien bestehe „keinesfalls darin, alte Ziele schneller, einfacher, besser, nachhaltiger etc. zu erreichen [...]. Ihr Wert besteh[e] vielmehr darin, als konstituierende Formen die Zieldimensionen des Unterrichts signifikant zu erweitern.“

3.2.1 Digitalisierung von Sprache

Digitalisierte Sprache ist längst zu einem festen Bestandteil unseres Alltags geworden: In audiovisuellen Texten wie Filmen und Serien stehen uns mehrere Sprachversionen gleichzeitig zur Verfügung; wir kommunizieren in Foren, Gruppenchats und Videokonferenzen, und für uns unverständliche Texte lassen sich durch Übersetzungstools innerhalb von Sekunden in eine uns bekannte Sprache übertragen. Doch die digitale Transformation von Sprache betrifft nicht nur den Konsum von Texten, die eigene Verwendung von (Fremd-)Sprache(n) im virtuellen Raum und die Erschließung (fremd-)sprachlichen Materials. Auch sprachliche Innovation durch die Kreation digitaler Textsorten wie Erklärvideos oder neue Interaktionsformen wie die Sprachsteuerung von Navigationssystemen und Smartspeakern sind hier zu nennen.

Medien und ihre Verbreitung haben wohl schon immer unseren Sprachgebrauch beeinflusst. So haben sich aus Romanziten feststehende Ausdrücke entwickelt (z.B. hat sich Don Quijotes Kampf gegen Windmühlen selbst im Deutschen als Idiom für „sich ohne Aussicht auf Erfolg bemühen“ durchgesetzt), und Anspielungen auf Titel werden für Werbezwecke genutzt (z.B. spielt der Imbissname *Haus des Burgers* in Bielefeld auf die Netflix-Serie *Haus des Geldes* an). Zudem wurden Sprachformen und -verwendungen auch früher schon an Medien angepasst: So wurde durch die Einführung von SMS und die Beschränkung auf 160 Zeichen pro Nachricht eine Schriftsprache mit möglichst kurzen Nachrichten populärisiert. In diesem Sinne lässt sich also festhalten, dass Sprache grundsätzlich mediatisierungsaffin ist.

Diese Mediatisierungsaffinität schließt digitale Medien ein. Der Übergang zwischen herkömmlicher Mediatisierung und Digitalisierung mag – wie schon das SMS-Beispiel zeigt – fließend sein. Es gibt jedoch einige Fälle, wie maschinelle Sprachverarbeitung oder die Sprachverwendung im digitalen Raum, in denen Digitalität zu neuen Einflussfaktoren führt. Als konkretes Beispiel sei hier auf neueste Forschungserkenntnisse wie eine durch Instagram beeinflusste Intonation (Worstbrock et al., 2022) verwiesen.

Sprachformen und -gebräuche, die an die Gesetze der (Kultur der) Digitalität (vgl. Stalder, 2016) angepasst wurden, sind jedoch nicht nur für die Wissenschaft von Interesse. Verändern sich sprachliche Ausdrucksformen und Anwendungsgebiete durch Digitalisierung, sollten diese Neuerungen auch in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden. Will man Schüler*innen auf eine von digitalisierter Sprache geprägte Welt vorbereiten, sollte man digitale Einflüsse auf Sprache(n) auch im Unterricht thematisieren. Es sollten daher Anstöße zur Reflexion über digitalisierte Sprache(n) und deren Medialität(en) gegeben werden, beispielsweise indem der Sprachgebrauch in konkreten Tools und Texten betrachtet und verglichen wird. Im Fremdsprachenunterricht können beispielsweise Übersetzungstools wie *Google Übersetzer* (translate.google.com) und *DeepL* (www.deepl.com) erkundet werden. So könnte als Lernziel beispielsweise die Erkenntnis stehen, dass in automatisierten Übersetzungen hochfrequente Wortkombinationen favorisiert werden, obwohl sie nicht unbedingt die beste Entsprechung zum Ausgangstext darstellen, und sie somit (natürliche) Frequenzeffekte (künstlich) verstärken (vgl. Schneider, 2022).

Grundsätzlich geht es darum, Wissen über digitalisierte Sprache(n) zu schaffen, in bildungs- bzw. zielsprachigen Worten zu beschreiben und nutzbar zu machen (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

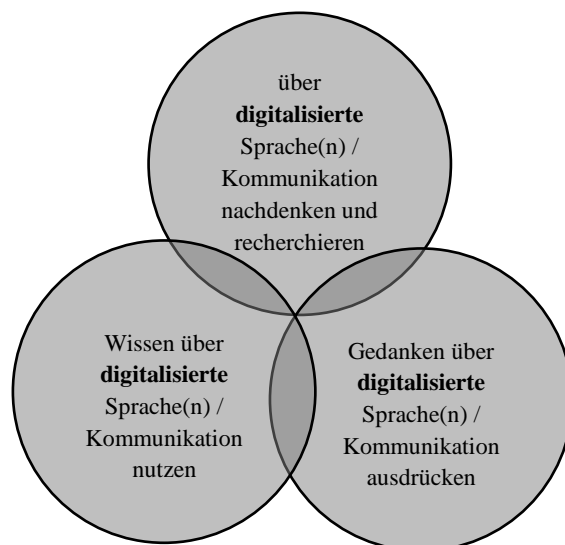


Abbildung 2: Dreigliedriges Modell der Bewusstmachung digitalisierter Sprache (eigene Darstellung)

Um diese Ideen greifbarer zu machen, wird im Folgenden beispielhaft von digitalisierter Sprache par excellence, i.e. maschineller Sprache, ausgegangen. Über digitalisierte Sprache(n) nachdenken zu können, lässt sich hier operationalisieren als »die Fähigkeit, maschinelle Sprachformen zu reflektieren«; die Fähigkeit, Gedanken über digitalisierte Sprache(n) auszudrücken, lässt sich fassen als »maschinelle Sprachformen benennen, beschreiben und Hypothesen über sie formulieren können«, und die Befähigung zur Nutzung von Wissen über digitalisierte Sprache manifestiert sich darin, dass Lernende »maschinelle Sprache nicht nur verstehen, sondern Wissen über diese auch für die eigene Sprachrezeption und -produktion verwenden können«.

Als konkretes Beispiel sei an dieser Stelle auf *Akinator* (www.akinator.com)⁹ verwiesen. Es handelt sich um einen Chatbot, der ein automatisiertes Ratespiel anhand von Entscheidungsfragen (im deutschen Raum als *Wer bin ich?* bekannt) durchführt. Lernende können durch die Erkundung dieses webbasierten Tools erkennen, dass sie mit einer künstlichen Intelligenz schreiben, den international verwendeten Ausdruck „chatbot“ (Deutsch/Englisch auch *chatterbot*, Frz. auch *agent conversationnel*, Spa. auch *bot conversacional*) zur Beschreibung der Interaktionsform kennenlernen und sich explorativ über sein sprachliches Verhalten zielsprachig mit Mitschüler*innen und Lehrkraft austauschen. Außerdem mag es dabei sinnvoll sein, sprachliche Strukturen – in diesem Fall schriftliche Fragesatzformen oder Formulierungen zur Worterklärung – herauszufiltern, um sie in den eigenen Sprachgebrauch integrieren zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich der Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit schon allein deshalb transformiert, weil Sprachen durch Digitalisierung beeinflusst werden. Maschinelle Sprache und Übersetzungstools sind zwei besonders eindrückliche Beispiele für die Digitalisierung von Sprache – es gibt zweifelsfrei noch zahlreiche subtilere Manifestationen digitalisierter Sprache(n), durch welche neue Erkenntnisse, neue Ausdrücke und neue Nutzungsmöglichkeiten entstehen (vgl. auch den Beitrag von Skorge, S. 282–295 in diesem Heft).

⁹ Beim zugehörigen Unternehmen, elokence, handelt es sich zwar um ein französisches IT Unternehmen; aber es sind 16 verschiedene Sprachen verfügbar, und die Webseite erlangte weltweite Bekanntheit.

3.2.2 Digitalisierung von Sprachwissen

Durch die Digitalisierung verändert sich aber nicht nur Sprache selbst. Auch Sprachwissen sowie der Umgang mit diesem transformieren sich, denn digitale Tools verändern auch die Sprachbetrachtung, -erfassung und -nutzung. Für diesen Teil der *digitalised language awareness* gilt es daher zu ermitteln, welche Neuerungen die digitalisierte Generierung, Verbalisierung und Nutzung von Wissen über Sprache(n) mit sich bringt (s. Abb. 3).

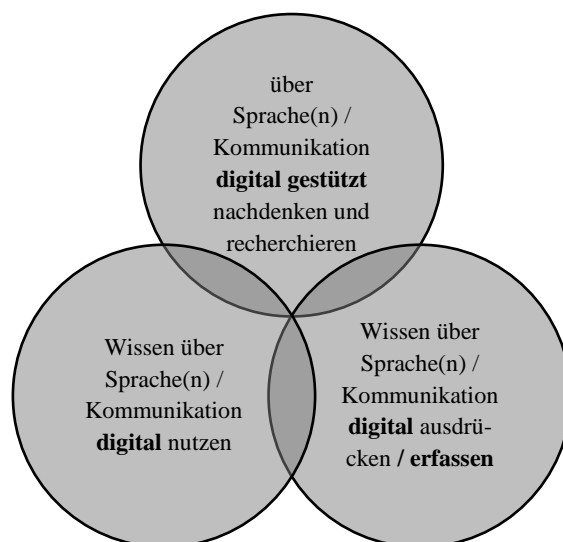


Abbildung 3: Dreigliedriges Modell des digitalisierten Umgangs mit Sprache (eigene Darstellung)

So haben digitale Tools u.a. neue Formen der Sprachbetrachtung eröffnet: Korpora (digitale Textsammlungen) können als Ressourcen herangezogen werden, Frequenzen von Ausdrücken werden uns durch Wortwolken buchstäblich vor Augen geführt, und Tools wie Praat ermöglichen akustische Analysen in kürzester Zeit, die noch vor wenigen Jahren unausführbar gewesen wären. Zumindest im Wissenschaftskontext bedeutet Sprachreflexion also zunehmend, über Sprache(n) digital gestützt nachzudenken, und in der linguistischen Forschung spielen digitale Tools für die empirische Forschung eine wichtige Rolle. Der digitale Umgang mit Sprachwissen beschränkt sich aber nicht auf die Sprachreflexion bzw. -wissensproduktion, sondern er betrifft auch die Sprachbeschreibung (z.B. automatisierte Annotation, »Sprachmuster maschinell benennen lassen«) und die Sprachnutzung (z.B. Sprachsynthese oder automatisierte Übersetzung, »Übersetzungstools zielführend einsetzen und verbessern«). Diese Bereiche mögen für den schulischen Kontext zwar nicht alle relevant erscheinen, doch zumindest in der Oberstufe ließen sich Einblicke in diese Felder durch deren propädeutische und berufsorientierende Nutzung durchaus legitimieren.

In jedem Fall gibt es aber zumindest im Bereich der digital gestützten Sprachreflexion mehrere (unterrichts-)alltagstaugliche Anwendungsgebiete. Zum Beispiel kann die durch die Digitalisierung deutlich gestiegene Verfügbarkeit von Paralleltextrn aktiv genutzt werden, um Sprachwissen zu schaffen (s. hierzu auch Reinhardt, im Druck b): So liegen Lese-, Hör- sowie Hörsehtexte heute oftmals in mehreren Sprachversionen vor. Sieht man sich eine fremdsprachige Serie an, so kann man in aller Regel auch verschiedene Synchronisationen oder Untertitelungen auswählen. Diese Ressourcen können für die eigenständige Erschließung sprachlicher Mittel von Schüler*innen herangezogen werden, indem sie sich eine Schlüsselszene, die sie nicht verstanden haben, nochmals mit Untertiteln oder gar in einer anderen, ihnen bekannten Sprache ansehen. Auf diese Weise können einerseits sprachliche Mittel erschlossen werden. Andererseits können

auch Textsorten wie Sprechtext vs. Untertitel oder Normalversion vs. Version mit Audiodeskription miteinander verglichen werden. In diesem Fall gehen die Thematisierung von digitalisierter Sprache (i.e. Serien als digitalisierte Textsorte) und die digitalisierte Sprachbetrachtung (i.e. Nutzung neuer, digitaler Ressourcen) Hand in Hand. Hinzu kommt, dass diese Art des reflexiven Sprachkonsums auch das Potenzial hat, sich über den schulischen Unterricht hinaus zu einer Praxis lebenslangen Sprachenlernens zu entwickeln, handelt es sich hier doch um eine Strategie zum digitalisierten Sprachenlernen im privaten Kontext. Thematisiert man dies im Unterricht, z.B. indem man Sprachlernerfahrungen mit Serien sammelt und reflektiert, integriert man zugleich noch die Förderung digitalisierter Sprachlernbewusstheit. Letztere soll im folgenden Abschnitt genauer erläutert werden.

3.2.3 Digitalisierung von Sprachenlernen

Während die Digitalisierung des Sprachenlernens bereits eine gewisse Forschungstradition aufweist (s. *Computer-assisted language learning*; Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021, S. 11), scheint die Reflexion von digitalisierten Sprachlernpraktiken, also die Förderung der digital transformierten Sprachlernbewusstheit, bisher noch nicht vollständig im fremdsprachendidaktischen Diskurs angekommen zu sein. Entsprechend des oben entwickelten Modells soll unter Sprachlernbewusstheit 2.0 bzw. *digitalised language learning awareness* die Fähigkeit zur Generierung, Verbalisierung und Nutzung von Wissen über digitalisiertes Sprachenlernen verstanden werden (s. Abb. 4).

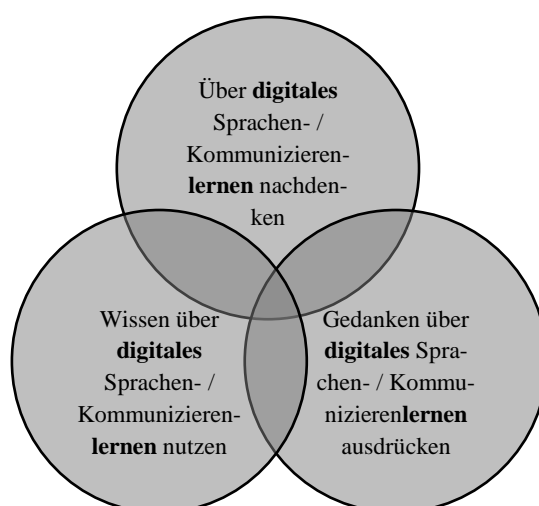


Abbildung 4: Dreigliedriges Modell der digitalisierten Sprachlernbewusstheit (eigene Darstellung)

Eine Form des digitalen Sprachenlernens, die in direktem Zusammenhang mit Sprachbewusstheit steht, ist das *datengeleitete Lernen*, bei dem eine selbstständige Auseinandersetzung mit Sprachdaten gefördert werden soll, durch welche Sprachwissen aktiv konstruiert wird (Meißner, 2020, S. 111; Siepmann, 2018). Da die Verwendung von Korpora oftmals (sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte) eine größere Herausforderung darstellt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein solcher Ansatz nicht auf Korpora im engeren Sinn beschränkt ist. Wie Vogt und Schmelter (2022, S. 133) erläutern, werden im Fremdsprachenunterricht bislang oftmals nicht einmal basale korpuslinguistische Verfahren, wie etwa Suchmaschinen-Anfragen, zur bewussten Überprüfung von sprachlichen Ausdrücken angewandt. Im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext können aber gerade das World Wide Web, Wikipedia oder selbst erstellte Korpora (z.B. eine im Klassenverband kollaborativ zusammengetragene Sammlung an Romanausschnitten oder Auszügen aus derzeit beliebten Serien) äußerst hilfreich sein. Um

in diesem Rahmen *digitalised learning awareness* zu fördern, sollte die Korpusarbeit allerdings nicht nur durchgeführt, sondern auch reflektiert werden. Eine solche Reflexion kann beispielsweise durch ein Portfolio angeleitet werden; ebenso kann aber auch eine Diskussion über den Nutzen von Textsammlungen für spracherwerbsorientierte Analysen initiiert werden (»Gedanken zum digitalen Sprachenlernen verbalisieren«).

Generell sollten digitale Recherchen (z.B. die Durchsuchung des Internets unter Verwendung einer Suchmaschine oder die Verwendung eines elektronischen Wörterbuchs) als neue Sprachlernpraxis reflektiert werden, denn diese dürfte von Lernenden besonders häufig zur eigenständigen Generierung von Sprachwissen eingesetzt werden. Darunter fallen u.a. Überlegungen zur Auswahl von Informationsquellen, zum Vergleich verschiedener Suchstrategien oder zu Chancen und Grenzen von OCR bei der Textdurchsuchung.

Ebenso sollten sprachliche Mediengewohnheiten in Bezug auf deren Beitrag zum Fremdspracherwerb reflektiert werden, da sich hier ein Potenzial außerschulischen Fremdsprachenlernens ergibt. So könnte beispielsweise diskutiert werden, welchen Einfluss die (De-)Aktivierung von Untertiteln in Filmen oder die Anpassungsmöglichkeit der Geschwindigkeit in Hörtexten wie Podcasts auf das Spracherlebnis sowie das Lernergebnis haben. Auch die Durchführung und gemeinsame Reflexion von neuen Sprachlernerfahrungen können für den Ausbau der Sprachlernbewusstheit sehr nützlich sein. So könnten Schüler*innen beispielsweise die Sprache eines ihrer digitalen Endgeräte (z.B. Handy, Laptop oder Smartspeaker) eine Zeit lang auf eine Fremdsprache stellen, digitale Narrative rezipieren und produzieren (z.B. in Form einer *Twine Story* oder als *H5P Branching Scenario*; s. hierzu auch Lütge & Surkamp, 2020), immersive Erkundungstouren durchführen (z.B. in *Google Streetview* oder einer *H5P Virtual Tour*) oder auch Personen, welche die Zielsprache sprechen, virtuell begegnen. Solche digitalen Sprachlernerfahrungen dürften nicht nur als Reflexions- und Sprachanlass dienen, sondern Lernenden auch neue Möglichkeiten des Sprachenlernens aufzeigen.

Eine der wohl wichtigsten Anpassungen bzw. Neuerungen in Bezug auf Sprachreflexion dürfte den Einsatz von Übersetzungstools betreffen (s. hierzu auch Drackert et al., 2022, S. 273; Unkel & Willems, 2021, S. 90). Hier sollten nicht nur Sprachlernerfahrungen thematisiert werden, sondern auch eine Reflexion über die Eigenheiten maschineller Übersetzung initiiert werden. Dies kann beispielsweise durch die Ermittlung typischer Übersetzungsprobleme geschehen (vgl. Reinhardt, 2021). Mindestens genauso sinnvoll dürfte es aber sein, konkrete Strategien zu entwickeln, Übersetzungstools effizient einzusetzen. Erfahrungsgemäß nutzen nur wenig Lernende die Möglichkeit, das Übersetzungsergebnis noch einmal zurückübersetzen zu lassen. Wie Mehlhorn (2019) erwähnt, müssen dementsprechend auch Lernziele neu definiert werden:

„SuS sollten in die Lage versetzt werden, Online-Wörterbücher, Korpora und auch Übersetzungsdienste strategisch sinnvoll für ihre Sprachproduktion zu nutzen, in Zweifelsfällen alternative Nachschlagewerke zu Rate ziehen, verschiedene Übersetzungsvorschläge kritisch vergleichen und einschätzen lernen, welchen Quellen sie eher vertrauen können.“ (Mehlhorn, 2019, S. 178)

Die Notwendigkeit der Anpassung der Lernziele betrifft selbstverständlich nicht nur den Umgang mit Hilfsmitteln. Vielmehr könnte man sich für jeden der Bereiche der Genese, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen überlegen, welche konkreten Lernziele die Digitalisierung hervorbringt und verändert. Dies würde im Rahmen dieses Beitrags allerdings zu weit führen, da es hier eher um eine allgemeine Modellierung der digitalisierten Sprachbewusstheit gehen soll. Dabei soll es sich aber um keine rein theoretisch-konzeptionelle Arbeit handeln, sondern es soll auch ein Ausblick auf die Unterrichtspraxis gegeben werden. Aus diesem Grund folgen nun noch Anregungen zur Auswahl von Texten und Kommunikationsformen sowie zwei konkretere Aufgabenvorschläge.

4 Ein Kanon zur Förderung von Sprachbewusstheit 2.0?

Um Schüler*innen auf eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. KMK, 2016, S. 10), sollten möglichst authentische und für sie (auch außerschulisch) relevante Texte und Kommunikationsformen einbezogen werden. Da heute zunehmend digital kommuniziert wird und wir in einer kulturell und sprachlich vielfältigen, globalisierten Welt leben, herrscht im fremdsprachendidaktischen Diskurs allgemein Konsens darüber, dass sich die Rezeption und Produktion von Texten und Kommunikationsformen im Klassenzimmer nicht (mehr) auf das Lesen und Schreiben einsprachiger, analoger Buchstabengeflechte reduzieren sollte (vgl. Bündgens-Kosten & Elsner, 2018; Gurak, 2001; The New London Group, 1996). Vielmehr wird seit den 1990er-Jahren dafür plädiert, im Fremdsprachenunterricht *multiliteracies*, oder wie es Kupetz (2017, S. 258) schreibt: eine *kritische Multiliteralität*, zu fördern, d.h. Lernende für die Rolle von Wissen und Macht zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, aktive, emanzipierte Bürger*innen zu werden (s. hierzu auch die Konzepte einer *kritischen Fremdsprachendidaktik*: z.B. Gerlach, 2020, *critical literacy*: z.B. Wallace, 2017, und *critical digital literacy*: z.B. Jones & Hafner, 2021, und Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft). Zu diesem Zweck soll digitales und mehrkanaliges – teilweise auch mehrsprachiges – Material in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Während es unumstritten ist, dass digitale Texte und Kommunikation zu einem essenziellen Bestandteil unseres Lebens geworden sind, stellt sich nach wie vor die Frage, in welcher Form diese in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollen. Diese Frage wird im Folgenden insofern beantwortet, als dass Hilfestellungen für die Textauswahl sowie konkrete Beispiele für digital geprägte Textsorten und Kommunikationsformen vorgestellt werden. Einen festen Kanon kann es meiner Ansicht nach zwar nicht geben, da Textsorten und Kommunikation einem ständigen Wandel unterworfen sind und fortwährend neue interessante Textsorten und Kommunikationsformen hinzukommen. Es können aber beständige Kriterien für die Selektion konkreter Inhalte aufgestellt werden, und durch eine schematische Übersicht kann man sich das aktuelle Spektrum von Textsorten und Kommunikationsformen bewusst machen.

4.1 Kriterien für die Auswahl von Textsorten und Kommunikationsformen

Wenn Schüler*innen Fremdsprachen in ihrer digitalen Lebenswelt selbst anwenden und eigene Erfahrungen mit sprachlicher Kommunikation aktiv für ihren Lernzuwachs nutzen können sollen, muss die Digitalisierung von Sprache, Sprachbetrachtung und Sprachenlernen natürlich auch aktiv in den Unterricht einbezogen werden. Um *digitalised language awareness* zu fördern, sollten daher Texte – darunter auch Textsorten, die durch Digitalität stark geprägt sind, wie insbesondere *born-digital texts* (vgl. Becker et al., 2023) – im Unterricht so behandelt werden, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprache, Sprachbetrachtung und/oder Sprachenlernen erfolgt. Als Ziel wird dabei anvisiert, eine generelle Sensibilität für Sprache(n) zu bewirken und lebenslanges Sprachenlernen vorzubereiten, indem der allgemeinen Leitfrage nachgegangen wird, wie (analoge und) digitale Texte und Tools funktionieren und wie man diese optimal für die eigene Sprachbeobachtung und -verwendung bzw. den eigenen Lernfortschritt nutzen kann.

Neben klassischen Kriterien wie beispielsweise Authentizität, Bedeutsamkeit und Kompetenzförderlichkeit (vgl. Vollmer et al., 2017, S. 320) kann bei der Auswahl der digitalen Textsorten und Kommunikationsformen auch versucht werden, im Sinne des exemplarischen Lernens möglichst verschiedene Beispiele einzubeziehen, denn der knappe zeitliche Umfang des Fremdsprachenunterrichts wird es keinesfalls zulassen, das gesamte Textspektrum abzudecken. Dabei kann beispielsweise berücksichtigt werden,

welche Sinneskanäle (auditiv, visuell, audiovisuell)¹⁰ genutzt werden und um welche Art von Text (literarisch vs. sachlich-informativ/kommunikativ) es sich handelt. Bei literarischen Texten kann dabei traditionellerweise auf eine Abdeckung der unterschiedlichen literarischen Gattungen (episch, lyrisch oder dramatisch) und bei sachlich-informativen/interaktionsbasierten Texten auf eine Abdeckung der beiden basalen Interaktionsformen (monologisch vs. dialogisch) geachtet werden.

Darüber hinaus sollte der Text sowohl inhaltlich als auch sprachlich für die Lerngruppe angemessen und vielschichtig sein. Als transversale Kompetenz ist Sprachbewusstheit dafür prädestiniert, Kultur-, Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik zusammenzubringen. So wäre es beispielsweise denkbar, ein literarisches Werk auszusuchen, das einerseits eine Vielzahl interessanter sprachlicher und kultureller Phänomene widerspiegelt und andererseits in mehreren medialen (z.B. Printroman, Comic, E-Book, Hörbuch, Verfilmung, Videospiele, ...) und/oder sprachlichen (z.B. mehrere Sprachversionen, Übersetzungen in zeitgenössische Sprache, Adaptationen für Sprachlernende, bei Filmen Verfügbarkeit von Untertiteln oder Audiodeskriptionen, ...) Formen vorliegt. Durch eine solche mediale Vielfalt wird nicht nur das Verstehen erleichtert und für Abwechslung gesorgt, sondern so wird auch der Raum für Reflexionen über den Einfluss des Mediums und Zielpublikums auf die Textgestaltung und -rezeption eröffnet. Davon abgesehen kann es auch sinnvoll sein, gezielt Textsorten auszuwählen, die sich nicht nur für eine Analyse, sondern auch für eine (möglichst authentische) produktive Nachahmung und/oder Weiterentwicklung einsetzen lassen. Ein Beispiel hierfür wären Let's-Play-Videos (vgl. Reinhardt, im Druck a). In diesem Fall wird Sprachwissen durch die Analyse der Textsorte generiert, um es anschließend selbst produktiv anzuwenden.

Für die Schulung digitalisierter Sprachbewusstheit sind jedoch keineswegs nur Medienprodukte relevant; auch alltägliche Kommunikationsformen wie Gruppenchats in Messengern oder Videokonferenzen mit Austauschpartner*innen bieten interessante Reflexionsanlässe. Die Auswahl der Kommunikationsform muss sich hier allerdings zwangsläufig den Rahmenbedingungen anpassen (z.B. Verfügbarkeit einer Austauschgruppe, Gruppengröße, mediale Ausstattung, Zeitverschiebung, ...). Nach der Durchführung einer *komplexen Lernaufgabe* (Hallet, 2013), wie beispielsweise eines Austauschpartner*innen-Interviews zu Sprachbiografien, können im Klassenverband nicht nur inhaltliche Erkenntnisse zusammengetragen werden, sondern mit ausreichend Scaffolding kann auch zielsprachig verbalisiert werden, wie das Online-Gespräch funktioniert hat und wann/warum es zu Verständnisproblemen kam (→ *Gedanken über digitalisierte Kommunikation ausdrücken*). Anschließend können Strategien gesammelt werden, wie solche Probleme gelöst werden könnten (→ *Wissen über digitalisierte Kommunikation nutzen*).

4.2 Schematisierung digitaler Textsorten und Kommunikationsformen

Entsprechend der im vorausgehenden Abschnitt dargestellten Überlegungen soll die nachfolgende Übersicht weder als exhaustive Auflistung relevanter Texte noch als abzuarbeitender Kanon interpretiert werden. Der Zweck dieser tabellarischen Zusammenstellung ist vielmehr die Darbietung von Anregungen zur Text-/Kommunikationsauswahl für den modernen Fremdsprachenunterricht.

¹⁰ Der haptische Eingangskanal wird hier nicht aufgeführt, da dieser nur beim Unterricht von Sehgeschädigten (in Form von Brailleschrift) zum Einsatz kommen dürfte. Auch die Unterscheidung zwischen verbalen und non-verbalen Texten wird hier vernachlässigt, da im Fremdsprachenunterricht i.d.R. keine Texte fokussiert werden, die ausschließlich non-verbale Gestaltungsmittel verwenden.

Tabelle 1: Digital geprägte Textsorten und Kommunikationsformen¹¹

		Auditiv	Visuell	Audiovisuell
literarisch	episch	Hörbuch	E-Book	Interaktive Narration (z.B. tiptoi oder PC-Spiel)
	lyrisch	Vertonte Gedichte	#instapoetry (s. Passler, 2020)	Verfilmte Gedichte Beispiel aus der Deutschdidaktik: http://ralfschmerberg.de/film/poem/trailer/
	dramatisch	Hörspiel	Fotostory	Verfilmung / Film / Serie, videografierte Aufführung
sachlich-informativ / interaktionsbasiert	monologisch	Klassischer Podcast, Sprachnachricht	Blog, Memes,	Erklärvideo, Vlog
	dialogisch	Podcast in Interviewform, mündliche Kommunikation mit Smartspeakern / Sprachassistenten	Chat, Chatbots, Foren	Videokonferenz, Smartspeaker mit Bildschirm, Chatbots mit Sprachausgabe

Um diese Texte zur Förderung von *digitalised language awareness* einzusetzen, können folgende drei Leitfragen herangezogen werden:

- (1) Was für eine Rolle spielt Digitalität bei dieser Textsorte bzw. Kommunikationsform? Inwiefern verändert sich Sprache durch die gegebene Medialität?
- (2) Welches Sprachwissen kann ich durch diese Texte generieren, verbalisieren und/oder anwenden?
- (3) Wie kann die eigenständige Auseinandersetzung mit dieser Textsorte bzw. Kommunikationsform für den eigenen Sprachlernfortschritt genutzt werden?

5 Unterrichtsbeispiele

In diesem Abschnitt werden zunächst überall einsetzbare Unterrichtsaktivitäten skizziert, durch die digitalisierte Sprachbewusstheit gefördert werden kann. Anschließend werden noch zwei konkrete, themenbezogene Praxisbeispiele vorgestellt. Für die Passe-Partout-Aktivitäten und Praxisbeispiele wurden zwei besonders prägnante Manifestationen digitalisierter Kommunikation und Sprache gewählt, die überhaupt erst durch die Digitalisierung zustande kamen: die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine sowie die sprachliche Produktion durch Künstliche Intelligenz. Während Formen der Mensch-Maschine-Interaktion schon im Anfangsunterricht eingesetzt und reflektiert werden können, dürfte sich eine Thematisierung von Chatbots und computergenerierten Kunstformen eher für den Fortgeschrittenenunterricht eignen. Allen Beispielen ist gemein, dass sie Implementierungen entdeckenden Lernens darstellen, da sie auf einer Erkundung digitalisierter Sprache basieren.

¹¹ Diese grobe Klassifizierung von Texten erhebt keineswegs den Anspruch einer fachwissenschaftlich fundierten Taxonomie, sondern hat eher exemplarischen Charakter und dient als didaktische Anregung. Genauere Ausführungen zu Kommunikationsformen und Textsorten findet man beispielsweise in Brock & Schildhauer (2017).

5.1 Maschinelle Sprach(re)aktionen als *passe-partout* (ab A1)

In der JIM-Studie von 2021 gaben 17 Prozent der befragten 12- bis 19-Jährigen an, einen Smartspeaker wie *Alexa* zu besitzen (mpfs, 2021, S. 7). Führt man sich zudem noch vor Augen, dass Sprachassistenten bereits auf nahezu jedem Computer, Smartphone und Navigationsgerät vorinstalliert sind, wird deutlich, welche Bedeutung der mündlichen Kommunikation zwischen Menschen und Maschinen potenziell zukommt. Noch deutlicher zeigt sich die Bedeutsamkeit automatisierter Sprachverarbeitung im Bereich der schriftlichen Kommunikation: Neben Chatbots fallen hierunter nämlich auch Suchmaschinenanfragen, wie sie von fast der Hälfte der Jugendlichen mehrfach pro Woche für die Informationsbeschaffung zum aktuellen Tagesgeschehen genutzt werden (mpfs, 2021, S. 67). In der Lebenswelt von Schüler*innen spielt die Mensch-Maschine-Interaktion also eine wichtige Rolle.

Aus der Perspektive der Automatisierung basiert sprachliche Mensch-Maschine-Interaktion auf *Spracherkennung* (i.e. maschinelle Rezeption menschlicher Sprache) und *Sprachsynthese* (i.e. maschinelle Produktion von für Menschen verständlicher Sprache). Mensch-Maschine-Interaktion ist grundsätzlich interaktionsbasiert und dementsprechend auf einen Informationsaustausch angewiesen. Dieser kann sowohl schriftlich/visuell (z.B. klassische Chatbots) als auch mündlich/auditiv (z.B. Smartspeaker) erfolgen. Selbst audiovisuelle Formen (z.B. Chatbots mit Sprachausgabe oder Smartspeaker mit Bildschirm) sind möglich.

Neben der Alltagsrelevanz lässt sich die Thematisierung von Mensch-Maschine-Interaktion auch dadurch begründen, dass sie ein breites Spektrum an Aktivitäten für die Förderung von *digitalised language awareness* bietet. Um dies zu illustrieren und Anregungen zur direkten, fremdsprachenunterrichtspraktischen Umsetzung zu geben, werden nachfolgend einige Aktivitäten mit entsprechenden Lernzielen zusammengestellt, wie sie themen- und jahrgangsunabhängig eingesetzt werden können.

Für die Reflexion der Digitalisierung von Sprache kann zum einen mit *text to speech* (TTS) und *speech to text* (STT) experimentiert werden. Neben dem Kennenlernen dieser Begriffe und dem (im fortgeschrittenen Unterricht zielsprachigen) Austausch von Erfahrungen mit diesen Verfahren kann so das Erkennen von Chancen und Grenzen dieser Techniken gefördert werden bzw. können diese Ressourcen für die eigene Sprachverwendung und selbstreguliertes Sprachenlernen erschlossen werden. Dafür können beispielsweise auf *Voki* Texte eingegeben und deren Aussprache angehört und/oder auf *Speechtexter* Texte eingesprochen und deren Verschriftlichung gelesen werden. Ebenso können im Klassenraum (z.B. auf mitgebrachten Smartphones oder von der Schule gestellten Tablets) verfügbare Sprachassistenten nach Anleitungen (z.B. Rezepten oder Wegbeschreibungen), Prognosen (z.B. Wettervorhersagen) und kulturellem Faktenwissen (z.B. Bevölkerungszahlen oder traditionelle Feste) gefragt werden und deren Auskunft mit anderen Quellen verglichen werden.

Auch die Reflexion der Digitalisierung von Sprachwissen lässt sich in nahezu jede Unterrichtseinheit integrieren, wenn man Suchanfragen zu zentralen Begriffen und sprachlichen Strukturen nicht nur instruiert und Ergebnisse sammelt, sondern auch den Suchvorgang selbst bespricht. So lernen Schüler*innen, sich digital verfügbares Sprachwissen zu erschließen. In diesem Rahmen kann u.a. erforscht werden, wie Suchmaschinen funktionieren (z.B. Was ist der Unterschied zwischen Suchen mit und ohne Anführungszeichen?) und wie man die Recherche mit ihnen optimieren kann (z.B. Wie erfolgreich sind Suchen auf in welchen Sprachen und wie kann man durch die Nutzung mehrerer Sprachen die Ergebnisse vervielfältigen/verbessern?) (s. hierzu auch Ballod, 2015). Auch Sprachwissensquellen wie *Wictionary*, Sprachforen, Online-Wörterbücher und Webseiten von Sprachnormierungsinstanzen wie der *Académie Française* (academie-francaise.fr) oder der *Real Academia Española* (rae.es) sollten kennengelernt und de-

ren Nutzen ermittelt bzw. auch kritisch hinterfragt werden. So könnte beispielsweise gezeigt werden, dass manche Ausdrücke im Wörterbuch der Académie Française nicht vorkommen, obwohl sie im Internet durchaus breite Anwendung finden.¹²

Der Bereich der digitalisierten Sprachlernbewusstheit kann ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Mensch-Maschine-Interaktion gefördert werden, denn viele digitale Sprachlernhilfen geben sprachlichen Input sowie Feedback zu Spracheingaben. Die Thematisierung von Sprachlernapps wie *Babbel* und *Duolingo* (vgl. Biebighäuser, 2020) erscheint sinnvoll, da sich Lernende bewusst machen sollten, was durch solche Apps erreicht werden kann (Motivation, Einschleifung, zeit- und ortsunabhängiges Üben, Wiederholung) und was nicht (aktive Sprachverwendung, Kommunikation in authentischen Kontexten). Auch weniger umfangreiche Sprachlernapps, wie z.B. eine *H5P-Speak-the-words*-Übung zur Wiederholung des Lektionswortschatzes mit einem Fokus auf der Aussprache der Ausdrücke (s. <https://h5p.org/speak-the-words-set> für eine Demonstration), können *digitalised language (learning) awareness* fördern, denn Lernende können so schrittweise für die Funktionsweise maschineller Sprachverarbeitung sensibilisiert werden. Schon eine kurze Reflexion dessen, welche Aussprachefehler von der App nicht korrigiert werden, kann ein erster Ansatz sein. Mit H5P kann später auch experimentiert und z.B. untersucht werden, was passiert, wenn die App von einer anderen Sprache ausgeht, als tatsächlich gesprochen wird. In jedem Fall lernen Schüler*innen so, über digitales Sprachenlernen nachzudenken, diese Gedanken (zunehmend zielsprachig) mitzuteilen und ihre Erkenntnisse für ihr weiteres Sprachenlernen zu nutzen.

5.2 Maschinelle Sprachproduktion als Experiment (ab B1)

Neben der Mensch-Maschine-Interaktion bietet auch die monologische Textproduktion durch Künstliche Intelligenzen interessante Möglichkeiten, digitalisierte Sprachbewusstheit zu fördern. Bisher kommen hier hauptsächlich schriftliche Texte vor, aber dafür existieren sowohl sachlich-informative/interaktionsbasierte (z.B. E-Mail; s. Abb. 5) als auch literarische (z.B. mehrsprachiges Gedicht; s. Abb. 6 auf der folgenden Seite) Textsorten. Der Einsatz von KI-Textprodukten bietet sich beispielsweise im Rahmen der Erarbeitung spezifischer Textsortenmerkmale an.



Abbildung 5: Screenshot Rytr (04.12.2022)

¹² So kommt im Wörterbuch der Académie Française beispielsweise lediglich *numérisation* für „Digitalisierung“ vor (03.12.2022), obwohl im Internet und in Fachartikeln auch der Begriff der *digitalisation* kursiert.

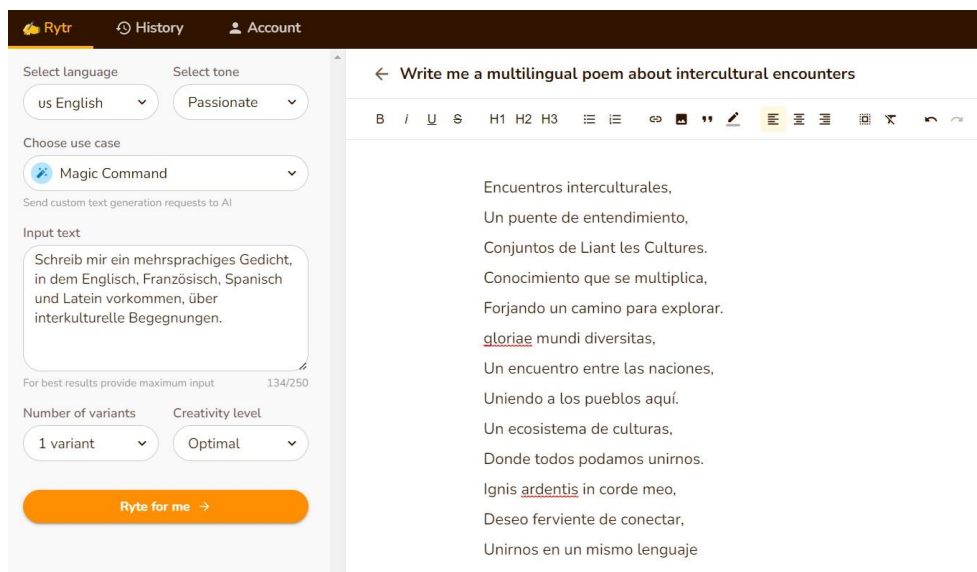


Abbildung 6: Screenshot Rytr (20.01.2023)

Spätestens seit dem Jahreswechsel 2022/2023 sind KI-Textgeneratoren – insbesondere durch die Veröffentlichung von *ChatGPT* Ende November 2022 – in der öffentlichen Diskussion angelangt, und teilweise wird sogar prognostiziert, dass einzelsprachiger Fremdsprachenunterricht bald überflüssig werde (vgl. Nuxoll, 2023).

In jedem Fall bietet der Einsatz solcher Tools zahlreiche Möglichkeiten, ein Nachdenken über maschinelle Sprache zu initiieren (für eine Konkretisierung möglicher Fragestellungen s. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Besonders hilfreich können hier das Ausprobieren und Protokollieren minimal abgewandelter KI-Instruktionen (sog. *prompts*) sein. Auf diese Weise können die Lernenden herausfinden, was sich durch andere Einstellungen bzw. Eingaben (i.e. Variation der Zielsprache, der Ziel-Textsorte, des Tons, des Inputtexts, des Kreativitätsniveaus) verändert. Durch solche Experimente mit Tools für die KI-Textproduktion können eindrucksvolle Erfahrungen mit KI-Sprache gemacht werden. Die Merkmale von KI-Sprache (z.B. musterhaft, da Sprachproduktion durch abstrakte formale Instruktionen mit „wenn ... dann“-Anweisungen; keine Tippfehler; frequenzbasiert, sodass in aller Regel verbreitete und „mehrheitsfähige“ Formen und Inhalte gewählt werden) können so tentativ erarbeitet und zielsprachig beschrieben werden, wodurch eine Sensibilisierung für Unterschiede zwischen maschineller und menschlicher Sprache erfolgt. Eine klare Unterscheidung erweist sich allerdings als äußerst schwierig, und anstatt der Vermittlung eindeutigen deklarativen Wissens sollte hier eher eine offene Diskussion anhand von Beobachtungen, Hypothesen und Vorwissen zu Programmiersprachen angestrebt werden. Darüber hinaus können sprachliche Strukturen (z.B. Varianten der Anrede und Verabschiedung in E-Mails oder Fragesatz-Bildungsmuster in Interviewfragen) und Kommunikationsstrategien (z.B. Wortanzahl für Gedichtverse oder struktureller Aufbau eines Blogbeitrags) aus KI-Textproduktionen herausgearbeitet werden, die anschließend für eigene Sprachproduktionen genutzt werden.

KI-Sprache kann prinzipiell sowohl im Rahmen eines anderen Themas einbezogen werden (z.B. indem man die KI-Texte zum behandelten Thema schreiben lässt) als auch als eigenes (text- und mediendidaktisches) Thema in den Fokus gerückt werden. Um letztere Idee noch näher auszuführen, wird in der nachfolgenden Tabelle eine Unterrichtssequenz skizziert, wie sie im Oberstufenunterricht durchgeführt werden könnte.

Tabelle 2: Unterrichtssequenz zu KI-Textproduktion

Art der Erarbeitung	Aktivität
KI-Text-Rezeption	Lesen und Analysieren eines verbalen KI-Textes (z.B. PoesIA 1 – Inteligencia Artificial; s. https://portalfriki.com/poemas-es-critos-por-inteligencia-artificial-gpt-3/)
Recherche zu KI-Texten	Internetrecherche zu Schlüsselwörtern (z.B. direkt zu GPT-3 oder engl. <i>artificial intelligence</i> / frz. <i>intelligence artificielle</i> / spa. <i>inteligencia artificial</i>), evtl. Rezeption konkreter Informationsseiten wie https://saasradar.net/generador-de-poemas/
Rezeption eines Videotutorials zu KI-Textproduktionstool	Rezeption eines fremdsprachigen Videos zu einem Tool (z.B. https://youtu.be/a6znj2_N3-4 für ein englischsprachiges Videotutorial zu Rytr)
Digital-sprachliches Experimentieren	Experimentieren mit dem Tool in Partner- oder Gruppenarbeit anhand konkreter Aufgaben und Leitfragen (z.B. Lasst einen Text zum Thema Digitalisierung erstellen. Was haltet ihr von diesem Ergebnis? Lasst anschließend noch einen zweiten Text erstellen, bei dem ihr nur den gewählten Ton variiert, und vergleicht die beiden Ergebnisse. Wie unterscheiden sich die gewählten sprachlichen Strukturen? Welcher der Texte überzeugt euch mehr? Inwiefern unterscheiden sich die Texte von menschlichen Schreibprodukten?)
Kritische Prüfung & Nutzbarmachung für eigene Sprachverwendung	Durchsuchung der Textprodukte nach hilfreichen Standardfloskeln und Kommunikationsstrategien & Beispiele für Chancen und Grenzen von KI-produzierten Texten

6 Fazit

Wie oben gezeigt wurde, hat Digitalisierung nicht nur Einfluss auf die Förderungsmöglichkeiten von Sprachbewusstheit, sondern auch auf den Kompetenzbereich selbst. Durch die Nutzung digitaler Medien und die dadurch entstandenen (bzw. noch immer entstehenden) neuen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen von Kommunikation wird der Gebrauch – und teilweise sogar auch die Form – von Sprache(n) verändert.

Während digitalisierte Kommunikation Schüler*innen bereits in ihrem Alltag begleitet, dürfte die bewusste Betrachtung von digitalisierter/-n Sprache(n) bisher höchstens eine geringe Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Digital transformierte Sprachbewusstheit, also die neue, digital erweiterte und veränderte Form der Generierung, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen, findet bisher nämlich auch noch sehr wenig Beachtung im fremdsprachendidaktischen Diskurs. Die Vermutung, dass Sprachbewusstheit 2.0 bzw. *digitalised language awareness* auch noch kaum Berücksichtigung in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis erfährt, liegt somit nahe, und es eröffnet sich das Desiderat, digitalisierte Verwendungen von Sprache(n) im Fremdsprachenunterricht zukünftig stärker in den Fokus zu rücken. Schüler*innen konkrete Charakteristika maschineller Sprache(n) oder gar zugrunde liegende Algorithmen der Mensch-Maschine-Interaktion zu vermitteln, mag ein hehres Ziel sein. *Digitalised language awareness* beinhaltet jedoch auch niederschwelligere Ansätze: Beispielsweise kann es auch darum gehen, Strategien für informelles Fremdsprachenlernen mit neueren Medien zu fördern, digitale Hilfsmittel für die Sprachbetrachtung und -verwendung zu erschließen oder schlicht eine erste Sensibilisierung dafür zu schaffen, wie Kommunikation durch Digitalisierung verändert wird.

Hierfür gilt es, Sprache(n) anhand zeitgenössischer Texte und deren Medialitäten unter Einbezug von mehrsprachigen, multimodalen und multimedialen Werken zu untersuchen. Ein besonderes Potenzial bieten hier wohl *born-digital texts*, da sie Digitalisierung und Sprachgebrauch zusammenbringen. Lässt man Lernende mit (analogen und) digitalen Texten und Tools experimentieren, ermöglicht man nicht nur einen handlungsorientierten Zugang zum Fremdsprachenlernen, sondern setzt auch Forschendes Lernen und die Förderung von *multiliteracies* um.

Um eine Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen, wurden in diesem Beitrag auch zwei Lernaufgaben skizziert. Eine fachspezifische Ausdifferenzierung, evaluierende Erprobung und Zugänglichmachung passender Materialien erscheinen jedoch unabdingbar, will man Fremdsprachenunterricht umfassend und nachhaltig innovieren. Aus diesem Grund werden in den romanistischen Didaktik-Seminaren der Universität Bielefeld derzeit konkrete Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Sprachbewusstheit 2.0 entwickelt, evaluiert und überarbeitet. Die angehenden Französisch- und Spanischlehrkräfte werden dadurch einerseits für digitalisierte Sprachverwendung sensibilisiert. Andererseits werden sie dazu angehalten, sich aktiv und möglichst konkret an der Innovation von Fremdsprachenunterricht zu beteiligen. Erste Schritte im Bereich der fremdsprachenunterrichtlichen Theoriebildung und praxisorientierten Innovation wurden also bereits unternommen. Ob diese Schritte im Unterrichtsalltag fortgeführt werden, wird sich allerdings erst später zeigen. Es bleibt abzuwarten, (ob und) in welcher Form der digital transformierte Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit in die curricularen Vorgaben und die gängige Praxis des Fremdsprachunterrichts Einzug erhält.

Literatur und Internetquellen

- Aguado, K. (2017, 15. September). *Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen*. Plenarvortrag auf dem Deutschlehrrtag 2017 in Barcelona. https://karin.aguado.de/wp-content/uploads/2020/02/Aguado_Sprachaufmerksamkeit_Sprachreflexion_Sprachkoennen_Vortragsmanuskript_Deutschlehrrtag_2017_Barcelona.pdf
- Androutsopoulos, J. (Hrsg.). (2014). *Mediatization and Sociolinguistic Change*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110346831>
- Bär, M. (2016). Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In M. Bär & M. Franke (Hrsg.), *Spanisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 140–153). Cornelsen.
- Ballod, M. (2015). „Ich hab dann mal versucht zu Googeln“ – Kompetent-reflexive Internetrecherchen im Deutschunterricht. *Lesefutter. Medien und Unterricht*, hrsg. v. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung, (30), 35–50.
- Bayer, R. (2018, 31. Oktober). *Kompetenz – was ist das? Ein Streifzug durch das „Kompetenzgerangel“*. PowerPoint-Präsentation. https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/physik/gym/fb1/plan/modelle/modul1_kompetenzen.ppt
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 24–33). Narr.
- Becker, D., Kersten, S., Ludwig, C., Schildhauer, P. & Stadler-Heer, S. (2023, im Druck). Born-digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching. Multilingual Matters*.
- Biebihäuser, K. (2020). Spielend babbeln? Das Üben fremdsprachlicher Fertigkeiten mit digitalen Medien. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse*.

- Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 48–51). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- Brock, A. & Schildhauer, P. (2017). Communication Form: A Concept Revisited. In A. Brock & P. Schildhauer (Hrsg.), *Communication Forms and Communicative Practices: New Perspectives on Communication Forms, Affordances and What Users Make of Them* (Language and Text Studies, Bd. 15) (S. 13–43). Peter Lang.
- Bündgens-Kosten, J. & Elsner, D. (2018). Multilingual CALL: Introduction. In J. Bündgens-Kosten & D. Elsner, *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources*. Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx>
- Cots, J.M. & Garrett, P. (2018). Language Awareness: Opening Up the Field of Study. In P. Garrett & J.M. Cots (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (S. 1–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-1>
- Drackert, A., Küplüce, C. & Werner, S. (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (1), 261–283. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3374/>
- Duden. (o.D.). *mediatisieren*. Cornelsen. <https://www.duden.de/node/152171/revision/1326693>
- Ellis, N.C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Fäcke, C. (2017). Konstruktivismus/Konstruktion. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 169–170). Metzler.
- Gass, S. & Selinker, L. (2009). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932841>
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Gnutzmann, C. (2012). Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 40–47). Narr.
- Gnutzmann, C. (2020). Förderung der Sprachbewusstheit. In W. Hallet, F.G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 187–191). Klett Kallmeyer.
- Gurak, L. (2008). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300130720>
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 47 (124), 2–8.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- James, C. & Garrett, P. (1991). The Scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (S. 3–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845524>
- Jones, R.D. & Schmidt, T. (2020). Wanna play? *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (165), 2–6.

- Jones, R.H., & Hafner, C.A. (2021). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Krommer, A. (2018, 5. September). *Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff*. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>
- Kupetz, R. (2017). Multiple Literacies. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 258–259). Metzler.
- Leander, K. & Burriss, S.K. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Lütge, C. & Surkamp, C. (2020). Digitale Transformationen? Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. Universität Regensburg. urn:nbn:de:0111-pedocs-216590
- Mehlhorn, G. (2019). Digitaler Wandel und Medienkompetenz. Implikationen für die Russischlehrausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 173–184). Narr.
- Meißner, C. (2020). Datengeleitetes sprachenübergreifendes Lernen mit digitalen Sprachdaten. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 111–114). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7>
- Neveling, C. (2020). Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: It's getting logical. In S. Morkötter, A. Schröder-Sura & K. Schmidt (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 209–255). Narr.
- Nuxoll, F. (2023, 11. Januar). *Wie wird sich Schule durch KI verändern?* (Doppelstunde: Podcast-Folge 25). <https://doppelstunde.letschat.fm/>
- Passler, A. (2020). #instapoetry in the EFL Classroom. The What, the Why and the How. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 17 (3), 4–7.
- Reinhardt, J. (2021). La Conscience Linguistique: Sprachbewusstheit fordern, um Kommunikation zu fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (173), 2–8.

- Reinhardt, J. (im Druck a). Let's Plays as More than a Mediation Task. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters.
- Reinhardt, J. (im Druck b). Paralleltexte im Französischunterricht. Mehrsprachige Textversionen in realen und digitalen Umgebungsräumen bewusst machen und nutzen. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé, & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 143–170). Narr.
- Rösler, D. (2019). Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lernen und Lehren fremder Sprachen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 245–250). Narr.
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>
- Schildhauer, P. & Bündgens-Kosten, J. (2021). Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: *The Times They Are a-Changin'* oder *there is nothing new under the sun?* In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schneider, B. (2022, 1. April). Multilingualism in the Age of AI and Digital Capitalism. In P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder (Hrsg.), *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching. Abstracts zur internationalen Konferenz am 31. März und 01. April 2022 an der Universität Bielefeld*. Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studium-lehre/faecher/latein/projekte/Book-of-Abstracts_Standards-Margins-New-Horizons-II.pdf
- Seargeant, P. & Tagg, C. (2018). Critical Digital Literacy Education in the 'Fake News' Era. In K. Reedy & J. Parker (Hrsg.), *Digital Literacy Unpacked* (S. 179–189). Facet Publishing. <https://doi.org/10.29085/9781783301997.015>
- Siepmann, D. (2018). Datengesteuertes Lernen: Lexiko-grammatische Kenntnisse erweitern und sprachliche Zweifelsfälle lösen. In C. Surkamp & Y. Khuen (Hrsg.), *Digitalisierung im Englischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/data-driven-learning/9965>
- Skorge, P. (2023). "So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves". Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steininger, I. (2020). Towards a Concept of Critical Digitalisation in the Foreign Language Classroom. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 69–85). Narr.
- Streb, R. (2022). Woraus besteht Sprachwissen? In J. Erfurt, M. Leroy & M. Stierwald (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen/Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones* (S. 93–115). Narr.
- Tajmel, T. (2017). Grundlagen zu Sprachbewusstheit. In T. Tajmel (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 205–215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0_13
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Unkel, M. & Willems, A. (2021). Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und learner agency: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (Sonderausgabe 1: Fachdidaktische Perspektiven auf digitale Bildung), 80–106. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.s.5>
- Vogt, K. & Schmelter, L. (2022). Fremdsprachliche Bildung in der digitalen Welt: Die digitale Transformation im Fokus der Fremdsprachendidaktik. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 121–142). Waxmann.
- Vollmer, H.J., Tesch, B., Nold, G., Adler, M., Bial, J., Butzko, E. & Werry, H. (2017). Inhalte und Themen. In B. Tesch, X. Hammerstein, P. Stanat & H. Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II* (S. 307–321). Westermann.
- Wallace, C. (2017). Teaching Critical Literacy and Language Awareness. In P. Garrett & J.M. Cots (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-8>
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Worstbrock, C., Arndt-Lappe, S. & Zahner-Ritter, K. (2022, 6.–7. Oktober). Eine sogenannte Insta-Prosodie? Eine akustisch-prosodische Analyse von gesprochenen Instagram-Kommentaren. Abstract zu Posterpräsentation. *P&P, 18*, (Phonetik und Phonologie im deutschsprachigen Raum). <https://doi.org/10.11576/pundp2022-1026>

Digitale Tools

Akinator (www.akinator.com)
ChatGPT (<https://chat.openai.com>)
DeepL (www.deepl.com)
Forvo (www.forvo.com)
Google Übersetzer (<https://translate.google.com>)
Rytr (www.rytr.me)
Voki (www.voki.com)
Spechtexter (www.spechtexter.com)

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

“So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”

Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts

Patricia Skorge^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Contact: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
patricia.skorge@uni-bielefeld.de

Abstract: Given the premise that the core skills for future education are creativity, communication, collaboration and critical thinking (Fadel et al., 2015), the case for making (collaborative) creative prose writing a central activity in the English classroom is stronger than ever. In the quest to express and shape their own meanings, learners are propelled into “languaging” activities (Swain & Watanabe, 2013) that drive effective language learning. Scaffolding with a strong appeal to learners in the digital age can be provided by online tools of various kinds. Some are explicitly designed to support creative writers, no matter what their L1, others are tools the L2 creative writer can access online. I will present examples of these resources and argue that online tools such as text generators or writing prompts represent a specific kind of born-digital text, often serving as a draft, skeleton or stem for a new creative text. I will also argue that, with guidance from teachers and used purposefully in collaborative settings, such born-digital texts (exemplified here by a blurb produced by a text generator) can give learners experience in working with the kinds of “substantial texts” that Martín Alegre (2021) fears might be displaced by an overemphasis on digital media in the English Language classroom.

Keywords: creative writing in the L2 classroom; digital creative writing aids; text generators; collaborative creative writing



1 Introduction: 21st-century skills and digital creative writing tools

One remit in the second *New Horizons* conference's Call for Papers was to consider the following: If the core "21st-century skills" identified by Fadel et al. in their 2015 paper for the Center for Curriculum Redesign are communication, collaboration, creativity and critical thinking, what concrete material or subject-matter are we going to use to develop these competences in the foreign language classroom? I argue here that Creative Writing (CW) has great potential for developing precisely these skills in English L2 instruction, whilst also being a highly effective vehicle for language learning. I also fulfil another remit from the Call for Papers, since I show how CW in the English classroom can be substantially scaffolded with digital tools. My main focus will be on text-generating tools, which, I argue, create a specific type of "born-digital text" (Becker et al., 2023). In this contribution I suggest ways of working with such tools to develop the higher-order skills of communication, collaboration, creativity and critical thinking, and of course also to build language skills.

It is important to note at the outset that CW in the English L2 classroom, as discussed here, is expressly not understood as the preserve of so-called "creative" individuals. Rather, it is done by anyone for its own sake, with the primary purpose of moving, amusing, intriguing or entertaining oneself and others. In this, it differs from the kinds of writing typically done in the English classroom, be they to summarise a text or express an opinion on an ethical question or practise using conditionals. By contrast, CW in language-learning contexts is characterised by "a playful engagement with language, stretching and testing its rules to the limit in a guilt-free atmosphere, where risk is encouraged", combining "cognitive with affective modes of thinking" in the process (Maley, 2009, n.p.).

2 The affordances of collaborative Creative Writing in the English L2 classroom

The core skill of creativity is evidently fostered when deploying CW in the classroom, but it has other affordances as well, which make it such a valuable technique for English L2 learning and teaching. In speaking of "affordances", a concept developed by the perceptual psychologist J.J. Gibson (1979, p. 127), I want to emphasise that positive effects do not occur automatically if we do CW in the English L2 classroom, but that there is a range of possible positive effects that accrue from carefully conceived and carefully facilitated creative writing activities.

From my experience teaching CW classes at university level, in which students write exclusively for expressive and aesthetic purposes, I believe that assuming ownership of writing can strongly support developing L2 mastery, as learners are far more invested in their own texts than in tasks or exercises imposed by teachers or textbooks. Maley (2006, 2009) maintains that writing creatively and seeking to express one's own meanings requires a deep and attentive processing of language, with, potentially at least, strong language learning effects. This is because when learners

"manipulate the language in interesting and demanding ways in their attempt to express uniquely personal meanings (as they do in creative writing), they necessarily engage with the language at a deeper level of processing than with expository texts. The gains in grammatical accuracy, appropriacy and originality of lexical choice [...] are significant" (Maley, 2006, p. 35).

The tasks we do in my CW seminars often initiate writing that is simultaneously more ambitious and more careful than that which I see in students' expository writing. If the students are invested in the task, it requires more attentive planning, more willingness to

use dictionaries and thesauruses to find more precise, sophisticated and expressive lexis (which means that lexical resources are extended), more attention to structures and accuracy and more willingness to edit and polish the text. As Andres Morrissey (2003, n.p.) notes,

“Creative writing involves playful but rigorous work with language. A lot of people seem to associate creative writing with an ‘anything goes’ mentality. However, in order to produce a good text, poem, short story or dramatic scene, the language needs to be correct and it needs to work”.

In teaching CW to L2 students of English at university level, Andres Morrissey has noticed that they are impelled towards much more careful choices of expression than in other kinds of writing required by their studies, as they are keen to ensure that their intended meanings are rendered with sufficient precision (Andres Morrissey, 2003, n.p.). And as Maley (2009) observes,

“the interesting thing is that the very constraints which the rules [of a specific genre or form] impose seem to foster rather than restrict the creativity of the writer. This apparent paradox is explained partly by the deeper processing of thought and language which the rules require”.

These are good arguments for making CW a far more central activity in the English L2 classroom than it usually is, if it is done at all. Indeed, for English learners at school, “creative writing can play a crucial role; not as the occasional ‘fun and games on Friday afternoons’ but as an essential dimension of what can be learned in and through a foreign language” (Lutzker, 2015, p. 134). Lutzker believes that CW in the classroom can potentially have wider-reaching effects still, to the extent that

“learning to express oneself creatively is a highly individual process deeply rooted in one’s inner imaginative and emotional life. [...] When adolescents are given opportunities to become engaged in such artistic processes, what they can learn both about themselves and the world goes far past what most traditional schooling generally offers” (Lutzker, 2015, p. 134).

While Maley’s depth-of-processing explanation for the language learning effects of CW is rooted in cognitive theory, a sociocultural explanation also suggests itself: unlike typical language practice tasks, CW offers scope for original input and the active construction of knowledge. It propels learners into the Vygotskian process that Swain and Watanabe (2013) term “*linguaging*”. The goal of *linguaging* is “to solve a complex cognitive problem using language to mediate problem solution”, either by communicating with others in speech or writing, or indeed by speaking or writing to oneself (p. 3218). Merrill Swain has long argued that *linguaging* drives second language acquisition (e.g. Swain, 2006; Swain & Watanabe, 2013).

While doing CW as such fosters creativity in the L2 classroom, using a collaborative approach to CW activities promotes the other three 21st-century competences, communication, collaboration and critical thinking, by means of a specific form of *linguaging* that Swain and Watanabe (2013) term *collaborative dialogue*. Although collaborative dialogue is by no means limited to the L2 classroom, Swain and Watanabe regard task-focused target language dialogue between learners as a particularly rich and effective form of *linguaging*. In collaborative L2 dialogue, “speakers are engaged in problem solving and knowledge building”, during which they “may refine their knowledge or come to a new or deeper understanding of a phenomenon” (Swain & Watanabe, 2013, p. 3218). Drawing again on Vygotsky, Swain and Watanabe note that the participants in a collaborative dialogue use language as a “cognitive tool” which mediates their thoughts. An utterance by one participant, they explain, invites various kinds of responses on the part of the other participant(s): questions, additions, refutations and so on, and it is in this process that knowledge is co-constructed (Swain & Watanabe, 2013, p. 3218). In terms of 21st-century skills, critical thinking is a necessary component of this process.

Collaborative CW activities of the kind proposed in Section 4 require a good deal of collaborative L2 dialogue to carry out the tasks, and thus offer opportunities for developing creative, communicative, collaborative and critical thinking skills in a series of immersive activities.

3 Text-generators as scaffolding and sources of substantial “born-digital” texts

Tools such as text generators used to prompt and scaffold collaborative creative writing in the secondary English classroom enable learners to create more sophisticated and “writerly” texts than they could unaided, potentially moving them into their zone of proximal development, the next stage they are likely to master in acquiring a particular skill (ZPD). “Scaffolding” here designates anything or anyone (a digital tool or resource, a peer, a more proficient language user, a teacher) that enables someone to successfully carry out a task beyond their current developmental level in a given skill (see Swain & Watanabe, 2013) so that they perform within their ZPD.

When they use online text generators of the kind demonstrated in the next section, learners provide their own input, which is then transformed into more complex text by the generator. Thus, the text is at least partly owned or masterminded by the input-givers, and since they are invested in the text which the tool generates and likely to engage with it intensively, the learners are likely to notice, remember and internalise formulations and structures from the text. This assumption draws on Schmidt’s (1990) “noticing hypothesis”, which holds that conscious and active processing of input is necessary for input to be transformed into “intake”, which may facilitate the acquisition of language items or structures from the input. By prompting this kind of noticing, the tool functions as scaffolding and may help learners to progress into their ZPD. When scaffolding is provided by a digital resource rather than a teacher or school-book, learners can elect to use whatever aspects of it they choose, and for members of a generation that is highly adept at utilising digital content this in turn imparts greater autonomy and agency. Working collaboratively when using the text generators means that the pressure of thinking of input or monitoring language accuracy and appropriacy is distributed, and learners pool their ideas and knowledge. Collaborative work with the tools also prompts intensive collaborative dialogue as discussed in Section 2, thus acting as a source of L2 development, and also mediating it (Swain & Watanabe, 2013, p. 3218).

A further area proposed for scrutiny in the second *New Horizons* conference was the affordances of born-digital texts in the FL classroom. The creations emerging from the text generator to be discussed shortly certainly qualify as born-digital texts, since they come into existence online, may be shared there, and are unlikely to ever be transformed to printed text (Ryan & Sampson, 2018, p. 2). After participating in the symposium “Born-Digital Texts in the Foreign Language Classroom” organised by Christian Ludwig and Saskia Kersten in January 2021, Martín Alegre (2021) noted in her blog her unease about learners failing to engage sufficiently with “substantial texts” if the texts they read, but above all write, increasingly lean towards born-digital formats. Her fear is that the kind of short, attenuated texts youngsters produce or read when (to use her examples) using social media, gaming or watching and responding to YouTube content will not promote the ability to read or write longer and more complex texts, with the demands, I suggest, that these make on the ability to create or follow the coherence of highly-organised discourse over longer stretches. Working with the generator counters this concern. The creative texts described in the next section are generated by a digital tool, albeit with some human input and certainly with human editing, but the resulting text has undeniably had a digital birth. The generator produces, amongst many other kinds of texts, pastiches of short stories, movie scripts and blurbs for novels in a wide range of popular genres, and

so the texts it generates are complex, dense and literate. That is, they are “born-digital” but also “substantial”.

4 Collaborative writing in the English classroom with *Masterpiece Generator*

So as to make the specific form of collaborative writing with born-digital texts envisaged in this contribution more tangible, a practical classroom application will be described in some detail in this section, showing how the competences of creativity, communication, collaboration and critical thinking are addressed in the course of this complex CW activity.

These proposals make use of the plot generator tool provided by *Masterpiece Generator*, an ever-expanding set of entertaining text-generator tools based (to judge by the URL) in the UK. Apart from short stories, short film scripts and blurbs, there are tools to generate (amongst other texts) fairy tales, picture books, poems, letters, memes and song lyrics in a wide range of styles, as well as useful tools for more practised creative writers such as first lines, story ideas, characters, names and plot twists. According to the blurb on the website (<https://www.plot-generator.org.uk/>), it started as a student magazine project with the song lyric generator twenty years ago and continues to evolve, as regular users can confirm. As for the content used by the generators, some of it “parodies existing styles and artists” while other material is “based on original structures” (<https://www.plot-generator.org.uk/>). The attraction of *Masterpiece Generator*’s material is its clever, satirically humorous approach and the gratifying aha-effect when one recognises specific pop-culture tropes in the texts it generates, be these based on Brontë novels or rap songs.

Some teachers might be scandalised by the idea of letting algorithms do the writing for the students, but utilised purposefully in the classroom – say in Year 9 at a Gesamtschule – this digital resource affords rich opportunities to develop language skills and 21st-century competences. The digital tools are not conceived primarily for educational purposes, but as entertaining support for aspirant creative writers; nor are they aimed at L2 learners. Thus, the material they offer is authentic in that it uses real-world English without modifications for the L2 user (Reckermann, 2018).

For the teaching proposal in this contribution, I chose the blurb generator tool. This will generate back-cover blurbs for a range of genres, including Romance, Fantasy, Crime, Horror, Mystery and Science Fiction, but also some more left-field genres such as Dystopian, Paranormal Romance, Vampire, Brontë Sisters or, tantalisingly, Smelly Trolls. Teenage learners will thus have a good range of genres to choose from, and quite apart from the CW activity envisaged, these categories present a fine opportunity to focus on genre conventions, literary styles and tropes. In a lesson prior to the CW unit proper, the class is asked to think about the typical features of some of these genres, talk about books, films, series or games they know that represent the genres and match genre labels with short excerpts from typical or celebrated examples of those genres, and discuss features of the respective writing style. Towards the end of this preparatory lesson, the learners consider all the blurbs on offer and discuss their preferences, then vote for five genres they would most like to work with. The teacher will be providing worksheets for the first input stage, and so needs to know which blurb templates to copy. The class discussion on genres and debate on which five genres to choose (possibly in smaller groups initially) provides a good warmup for the collaborative dialogues in the L2 that will be needed in the CW phase.

The advantage of generating blurbs in a classroom setting is that the user input is about 25 words (which will require debate and use of dictionaries and thesauruses), and the blurb it yields is a coherent, relatively complex text about 150 words long in typical

back-cover blurb style. The process of deciding on input is thus not too lengthy and taxing, leaving time to work on the text produced.

Counter-intuitively for a digitally-scaffolded text, the first step on the part of the teacher would, as suggested, be to have the class choose four or five genres for blurbs, copy the forms provided by the generator for entering input into Word documents, and print them on paper. There are two reasons for this: one is that if they work with a paper worksheet and not the digital tool, the learners can focus on the task at hand without being distracted by the many other attractions on the website. The other is that although the generator tool invites users to enter their own input, it also has a seductive green button that will provide ready-generated input if desired. This would be counter-productive in the classroom context.

For a better idea of what the worksheets would look like, Figure 1 shows part of the online input template to generate a blurb for a “Mystery” plot, copied into a Word document.

Three types of crime or sin (e.g. robbery, gluttony, murder)
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
Three adjectives that could be used to describe places
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
An adjective that could describe an object
<input type="text"/>
Four positive adjectives to describe somebody’s character
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
<input type="text"/>
An event
<input type="text"/>

Figure 1: Input template for “Mystery” plot blurb (excerpt). Source: <https://www.plot-generator.org.uk/create.php?type=5>, 26.04.2023

As this example shows, the initial work with the generator is strongly lexis orientated, and the learners should be encouraged to use dictionaries and thesauruses (online or print). At the same time, the prompts use grammatical terms like “adjective”, “adverb” or “singular noun” or concepts from literary studies such as “protagonist”, so the teacher should check in advance what terms appear in the prompts for the chosen blurbs, and

write examples on the board to help the learners remember what they mean. Working with the generator thus has the bonus of revising grammatical and literary metalanguage.

The learners work in groups of three or four, and each group only gets one worksheet with the input prompts. This means the learners *have* to collaborate to complete the task. To foster collaboration and communication in the target language (in keeping with the principles of Cooperative Learning; see Johnson et al., 1994), the teacher should distribute roles within the small groups; one person may have more than one role. Key roles and functions needed to facilitate autonomous collaborative work in this CW activity are shown in Figure 2.

<i>ROLE</i>	<i>FUNCTION</i>
<i>Task Manager</i>	Keeps group members focused on task Ensures everyone contributes and all contributions are treated with respect Ensures task is completed
<i>Language Expert(s)</i>	Use(s) a dictionary and thesaurus to ensure good lexical choices Ensure(s) the grammatical forms required by the prompts (adverbs, present participles, etc.) are entered correctly Monitor(s) language accuracy Ensure(s) all collaborative dialogue takes place in the L2
<i>Good Taste Guru</i>	Vetoes suggestions that are in bad taste

Figure 2: Essential roles in collaborative work with the blurb generator

These roles are particularly important in developing the competences “communication” and “collaboration”. When their members take these roles, the groups assume responsibility for their own effective communicative and collaborative functioning, rather than the teacher having to cajole the participants into speaking the target language and staying focused on the task. Given the claims made by Swain and Watanabe (2013; see Section 2) for the powerful languaging effects accruing from collaborative L2 dialogue, the Language Expert’s function of ensuring everyone uses the L2 is crucial. The role of Good Taste Guru is not a conventional cooperative learning role, but some learners may be tempted to make unacceptable suggestions if prompted to fill in a “body part” or an “activity two people could do together”.

The learners discuss, check and agree on a word or phrase for each prompt on the form, a process which involves all four of the core competences: choosing expressive or unusual lexis is creative, ensuring that the word or phrase is in accordance with the semantic and grammatical categories specified in the prompt requires critical thinking, and proposing and discussing the lexical items is communicative and collaborative. Since all this is done in collaborative dialogue, an intense form of languaging is taking place throughout the input phase.

Once they have filled out the form on paper, the groups can enter their input in the actual online generator (via class tablets or their smartphones) and generate their blurbs. (For a clearer idea of how the generator works, see the appendix for a complete set of input prompts and an example of a blurb generated on the basis of input.) The members of each group copy and paste the blurb into a text document, which they print out or save on their devices for the crucial editing phase which is to follow. In their groups, the learners read the blurb and enjoy the text the generator has produced from their input, as well as the cover of their “novel” and the hilarious automatically-generated reviews. The respective Language Expert checks and clarifies any unknown words or expressions used by the generator. The groups also proofread their blurbs, as there are occasional mistakes

of concordance or even spelling in the generated texts. Here and in the subsequent work with the newly-generated blurb, the core skill of critical thinking is foregrounded.

The learners do not know in advance just how the generator will use their input or what combinations it will create. Some parts of the resulting text are likely to be poetic or hilarious, but others may be weak or simply illogical: intriguing though the generator's output is, human writers will still be able to construct more logical texts. Thus, in the next step, the group members work together or individually and suggest changes and additional input that will make the machine-generated, born-digital text work better, both logically and aesthetically. For example, a student who experimented with the generator to provide data for this paper was asked by the generator to supply a place name and then two adjectives. This resulted in *The boring, explosive town of Sabbington holds a secret* when the text was generated. The group could decide to work on the adjectives so they are not contradictory, and change the description to e.g. *boring, rainy town* OR *explosive, corrupt town*. As before, this phase is scaffolded by peer input, by dictionaries and thesauruses, and by the teacher who is facilitating the work.

Given that the group is editing and augmenting the blurb to make it more aesthetically pleasing as well as more logical, in addition to critical thinking, creativity is also fostered in this phase. At the same time, the group assumes greater ownership of the text, and this increased investment ideally results in more careful and ambitious use of language (Andres Morrissey, 2003; Maley, 2006) as the group members arrive at decisions about how to improve the blurb via collaborative dialogue. Further language-learning benefits accrue if, while working intensively with the generated text and reading it repeatedly, the learners notice and internalise structures, lexis and text-organising devices from the blurb, enhancing their own expressive repertoire in the L2. (In the fragment above, such an expression might be "to hold a secret".) To consolidate these language gains, the learners read through the edited blurb again as homework, select and write down some of the words or expressions that they would not/could not have written themselves and would like to remember and use themselves in future.

Once the groups have edited, enhanced and polished their blurbs, they read them aloud to the rest of the class. The teacher could also collect the final, edited versions and type up a clean version of each group's blurb (in a class of 32 working in groups of 4, this only means eight short texts), unobtrusively correcting language mistakes, and pin them up in the classroom. This gives the class members the chance to read the texts repeatedly, internalising formulations, lexis and structures from other groups' work as well, and also fulfils an essential criterion for meaningful CW work in the classroom – having one's work read by an audience (Maley, 2013).

5 Well, why *did* you spare the werewolves?

That question will have to be answered by learners doing collaborative CW with digital prompts in an English L2 classroom at some point in the future; but the example of such a lesson in Section 4 demonstrates, I believe, how rewarding and immersive such a project can be. This detailed example of a CW lesson based on digital input and the suggestions for working with the input to maximise language learning opportunities fulfils *New Horizons II*'s remit of considering what concrete material might be used to develop the four core competences for the 21st century in the language classroom. Figure 3 on the next page gives an overview of how the experiences afforded by the lesson map onto the competences.

<i>Mapping the affordances of the digitally-scaffolded collaborative creative writing task onto the core competences for 21st-century education</i>	
<i>COMPETENCE</i>	<i>AFFORDANCE</i>
<i>Creativity</i> ⇄	expressive and aesthetic production; connection to inner imaginative and emotional life
<i>Communication</i> ⇄	making the imaginative and expressive accessible to others through narrative; communication on creative and editorial decisions in collaborative dialogue
<i>Collaboration</i> ⇄	with peers and teacher – choosing blurbs, deciding together on input for text generator, collaboratively editing, extending and improving the generator's output
<i>Critical Thinking</i> ⇄	evaluating, editing and extending machine-generated texts to ensure textual coherence and logic and to enhance their aesthetic appeal, humour, affective impact, etc.

Figure 3: Affordances of the task and 21st-century competences

In regard to the remit to consider the potential of born-digital texts, the sample lesson works with blurb-style texts that are born digital, to the extent that they are generated by an online tool on the basis of creative input from the learners. Their particular benefits for language development are realised when the texts are used to scaffold further creative production: they provide lexico-grammatical structures and discourse-organisational elements that the learners could not produce unaided, but nevertheless only become logical, coherent and aesthetically satisfying blurbs when the learners edit and augment them. Significantly too, these blurbs are born-digital texts that are substantial and literate; this addresses Martín Alegre's (2021) concern that learners may not develop sufficiently sophisticated writing and reading skills if there is an over-emphasis on born-digital material in the classroom. At the same time, the text generator, with its algorithm-based output, has an appeal and fun-factor that will engage learners accustomed to using digital media for recreational and educational purposes. Although the texts are not entirely their own, the learners take ownership of them via their initial input and subsequent editing. They are invested in the blurbs and engage with them closely, with potential learning effects. The texts play humorously with genre clichés, so they may also help the learners to develop greater awareness of genre conventions and so become more sophisticated readers and writers, able to differentiate between stereotype-ridden platitudes and strong, original fictional writing.

Further language-learning benefits from the proposed lesson accrue from the intense languaging that takes place in collaborative dialogue as the group members work together with the generator. The creative and cognitive demands of the task should be appealing enough for the learners to become immersed in tackling it; and as they can only do this in consultation with one another, mediating their solutions via language, the resulting L2 dialogue should act as a motor for languaging, at times propelling the learners into their ZPD: that is, moving beyond their current level of mastery and what they can normally do unaided in the L2 as they seek to express their intended meanings.

These learning effects are all the more pronounced because the dialogue focuses primarily on language itself. This is true of the initial phase, when the learners debate interesting input for the blurb generator whilst bearing in mind the grammatical and semantic constraints imposed by the prompts, and for the editing phase, when they rework

the blurb. In the post-task homework, the learners do deliberate *noticing* (in Schmidt's, 1990, sense) by identifying and noting lexis or structures they could not have produced unaided and choosing some items to learn and use in future. This, too has the potential to accelerate acquisition and move learners into their ZPDs.

This contribution has, I hope, provided convincing arguments for doing collaborative, digitally-scaffolded CW in the English L2 classroom, where it has considerable potential to foster higher-order skills as well as to build language mastery – even if the reason for sparing the werewolves remains a mystery.

6 Coda: Further online impulses and aids for CW in the English L2 classroom

Despite the editing phase in the example lesson, one critique of this activity could be that the learners are too passive. Since they do not produce much of the text itself, they do not have to construct a coherent text from scratch or draw on their full range of lexicogrammatical resources. A blurb is a short and specific text-type, so the next stage for the learners as they develop their CW skills could be to collaborate on generating a more conventional narrative with the *Masterpiece Generator's* short-story tool, fairy-tale tool or movie script tool, which require more input and produce much longer texts than the blurb generators. Again, crucial post-production tasks are editing the narratives and noting words, expressions or structures to use themselves in future. From here, the learners could graduate to writing their own short creative texts (singly or collaboratively), using prompts and input from the *Masterpiece Generator* website (<https://masterpiece-generator.org.uk>), such as the character generator, the name generator or the opening line generator. The title of this contribution, “So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves”, is an example of an opening line generated by the eponymous tool (<https://www.plot-generator.org.uk/opening-line>).

Picture prompts can also function as writing prompts. There is a daily picture prompt accompanied by a question to guide the writing in the “picture prompt” section of *The Learning Network* (<https://www.nytimes.com/column/learning-picture-prompt>), an online resource provided by the New York Times. According to the information on *The Learning Network's* website (<https://www.nytimes.com/2022/08/24/learning/how-to-use-the-learning-network.html>), the materials are aimed at English L1 learners from the age of 13 and up, but as the prompts are visual and the questions no longer than a sentence, this resource is suitable for the L2 classroom as well.

A further resource designed for young L1 writers which could be used with L2 learners up to the age of about 13 is the “Creative Writing Exercises for Children” section of the British website *Writing Exercises* (<https://writingexercises.co.uk/children/>), which provides resources such as “Story First Line”, “Story Plot”, “Story Title” and “Random Picture”. An example of a story plot generated by the tool is: “A shy boy – A clever girl – On some stairs – Someone is looking for her friends” (generated 07.10.2022). This example shows that while the language is of an appropriate level for L2 learners, the content is orientated towards somewhat younger children. Thus, for L2 learners of 14 or up, the resources on the main site, “WritingExercises.co.uk” (WritingExercises, 2021), which are aimed at teenagers and adults, are more appropriate.

The Language Experts in the groups might use tools such as for instance the *Cambridge Online German-English Dictionary*. The *German-English Dictionary* links to the *English-English Dictionary*, which has examples of typical collocations and usage in sentence contexts, authentic examples of usage from corpora, and grammar notes where required. A further multi-purpose tool is the *Word Hippo* online thesaurus which provides inter alia synonyms, antonyms, translations (albeit sometimes unreliable ones), typical collocations and usage, examples from corpora, a rhyming dictionary, word formation and pronunciation support.

Thanks

Thanks to my CW classes of the summer and winter semesters 2019–2020 for finding and evaluating such a wide range of digital CW tools and aids. The practical proposals in this article owe a good deal to the input of workshop participants at the 2021 *Medienbildungstag* for future language teachers at Bielefeld University, and to the suggestions from my Argumentation, Communication and Critical Reading classes in the online winter semester 21–22 at Bielefeld University.

References

- Andres Morrissey, F. (2003). *Write on! Creative Writing as Language Practice*. Teaching English – British Council & BBC. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/write-creative-writing-language>
- Becker, D., Kersten, S., Ludwig, C., Schildhauer, P. & Stadler-Heer, S. (2023, forthcoming). Born-Digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In C. Ludwig & S. Kersten (Eds.), *Born-Digital Texts in Language Education*. Multilingual Matters.
- Cambridge Dictionary*. (2023). <https://dictionary.cambridge.org>
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. Center for Curriculum Redesign.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lutzker, P. (2015). Practising Creative Writing in High School Foreign Language Classes. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English Language Classroom* (pp. 134–141). British Council.
- Maley, A. (2006). Creative Writing/Reading. In J. Mukundan (Ed.), *Creative Writing in EFL/ESL Classrooms II*. Pearson Longman Malaysia.
- Maley, A. (2009). *Creative Writing for Language Learners (and Teachers)*. Teaching English – British Council & BBC. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/creative-writing-language>
- Maley, A. (2013, 1. October). Creative Writing for Students and Teachers: Some Practical Ideas. *ELT Choutari*, 14 (104). <http://eltchoutari.com/2013/10/creative-writing-for-students-and-teachers-some-practical-ideas/>
- Martín Alegre, S. (2021, 18. January). Born-Digital Texts and Its Uses in the Foreign-Language Classroom: After a Symposium. Web log post. *The Joys of Teaching Literature*. <https://blogs.uab.cat/saramartinalegre/es/tag/born-digital-texts/>
- Masterpiece Generator*. Last accessed 07.08.2021. <https://masterpiece-generator.org.uk/>
- Reckermann, J. (2018). *Reading Authentic English Picture Books in the Primary School EFL Classroom. A Study of Reading Comprehension, Reading Strategies and FL Development*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b14360>
- Ryan, H. & Sampson, W. (2018). *The No-Nonsense Guide to Born-Digital Content*. Facet. <https://doi.org/10.29085/9781783302567>
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Swain, M. (2006). Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Swain, M. & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied*

Linguistics (pp. 3218–3225). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>

The Learning Network. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2022/08/24/learning/how-to-use-the-learning-network.html>

Word Hippo. (2023). <https://www.wordhippo.com/>

WritingExercises. (2021). <https://writingexercises.co.uk/index.php>

Appendix: an example of the *Masterpiece Generator* in use

The input prompts for a blurb for a mystery story (<https://www.plot-generator.org.uk/create.php?type=5>, 26.04.2023)

Create a Mystery Plot in Seconds Please keep your input family friendly.

Your protagonist / amateur detective

Name Male Female

Two love interests

Name Male Female

Name Male Female

Name your mysterious town

Three types of crime or sin (e.g. robbery, gluttony, murder)

Three adjectives that could be used to describe places

An adjective that could describe an object

Four positive adjectives to describe somebody's character

An event

An activity two people could do together (e.g. singing, dancing)

Two jobs

Something you can become addicted to

An object

And finally, what's your pen name?

This is what the generator produced on the basis of the student's input:

The Marvellous Space Station

A Mystery

by Daisy Cockroach

The boring, explosive town of Sabbington holds a secret. Alan McXanting has the perfect life working as a hardware salesperson in the city and clubbing with his envy-invoking girlfriend, Beatrice de Loure. However, when he finds a marvellous space station in his cellar, he begins to realise that things are not quite as they seem in the McXanting family.

A carnival leaves Alan with some startling questions about his past, and he sets off to advantageous Sabbington to find some answers. At first the people of Sabbington are charming and captivating. He is intrigued by the curiously super special awesome executive producer, Donald Galuze. However, after he introduces him to hard fame, Alan slowly finds himself drawn into a web of not paying your taxes, exploitation of labour and perhaps, even screaming at children.

Can Alan resist the charms of Donald Galuze and uncover the secret of the marvellous space station before it's too late, or will his demise become yet another Sabbington legend?

[12.01.2022 20:39]

REVIEWS (generated by the tool)

"Who wouldn't give up a life of clubbing with their envy-invoking girlfriend to spend a little time with a curiously super special awesome executive producer?"

– The Daily Tale –

"About as mysterious as finding a poo in a public toilet. However, The Marvellous Space Station does offer a valuable lesson about not getting into hard fame."

– Enid Kibbler –

"The only mystery is, why did I keep reading after page one?"

– Hit the Spoof –

"I could do better."

– Zob Gloop –

Information on the article

Citation:

Skorge, P. (2023). "So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves". Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>

Online accessible: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>