



DR. MARIANNE HÄUPTLE-BARCELÓ

ZWISCHEN DEN SPRACHEN

FESTSCHRIFT FÜR MARIANNE HÄUPTLE-BARCELÓ

EAP

Zwischen den Sprachen

FESTSCHRIFT FÜR
MARIANNE HÄUPTLE-BARCELÓ



**EICHSTÄTTER SCHRIFTENREIHE ZUM
KONTINUUM DES LERNENS:
VOM VORPRIMAR- BIS ZUM
TERTIÄRBEREICH**

Herausgegeben von Heiner Böttger & Bernd Nussinger

In dieser Reihe sind bislang erschienen:

Band 1: Think BIG! Festschrift für Günther Brinek. 2011
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 2: Maria Eisenmann: Differenzierung im Englischunterricht
Dokumentation zur Tagung am 12./13. März 2010 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-
Nürnberg. 2011.
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 3: Bernd Nussinger: Gemeinsam leben – getrennt lernen
Evaluation eines Modellversuchs zur partiellen Koedukation in den Fächern Deutsch und Englisch der
Sekundarstufe I
(Realschule Bayern). 2011.
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 4: David Marsh & Oliver Meyer: Quality Interfaces – Examining Evidence & Exploring Solutions
in CLIL. 2012
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 5: Rudolf Desch: Zum Umgang mit *short stories* in der gymnasialen Oberstufe – Eine empirische
Studie zur Didaktik und Methodik eines schülerorientierten Literaturunterrichts im Fach Englisch. 2012
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 6: Tina Erhardt: Individuelle Förderung
Begriff, Modell und schulische Praxis. 2013
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

Band 7: Bernd Nussinger: Portfolioarbeit aus Sicht von Grundschullehrern
Eine querschnittlich quantitative Studie mit Leitfadeninterview und Leitfaden sowie Themenvorschläge
für die Portfolioarbeit. 2013
Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt

ZWISCHEN DEN SPRACHEN

FESTSCHRIFT FÜR
MARIANNE HÄUPTLE-BARCELÓ

Band 8 der Eichstätter Schriftenreihe
Kontinuum des Lernens:
Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich



Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

ZWISCHEN DEN SPRACHEN- FESTSCHRIFT FÜR MARIANNE HÄUPTLE-BARCELÓ

Band 8

Die Eichstätter Schriftenreihe zum *Kontinuum des Lernens: Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich*
erscheint im Verlag Eichstaett Academic Press UG

Herausgeber: Heiner Böttger & Bernd Nussinger

www.ku.de/slf/anglistik/didengl/

© 2014 Eichstaett Academic Press UG

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des
Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verbreitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: MB Verlagsdruck, Max Ballas, Schrobenhausen

Printed in Germany

ISBN: 978-3-943318-10-4

Ein Wort zuvor

Marianne Häuptle-Barceló wird es nicht allzu gerne hören wollen, lesen eventuell auch nicht. Es wird ihr eher unangenehm sein.

Aber es muss auch – spätestens zum Anlass ihres offiziellen Abschieds vom regulären Dienst an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt gesagt werden dürfen:

Die Akademische Direktorin der Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur – Gymnasiallehrerin in Baden-Württemberg und Bayern, Promovendin zum Dr. phil. an der Universität Freiburg, Lehrerbildnerin, Referentin bei unzähligen Fort- und Weiterbildungen, Autorin von fachdidaktischen Schriften aller Arten, vom Lehrwerk bis zur Monographie, Lektorin, Dozentin, Lehrplanmacherin, Entwicklerin des englischen Fachdidaktik-Curriculums in Eichstätt – hat unglaublich viel und noch mehr Bleibendes für den Fremdsprachenunterricht allgemein und für die Eichstätter Englischlehrerausbildung sowie die gesamte Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt im Besonderen getan. Mehr als sie vielleicht selbst denken mag.

Ihr besonderer Blick über den Tellerrand hinaus, tief hinein auch in die Vermittlung der spanischen Sprache, die ihr aus persönlichen und beruflichen Gründen immer wichtig war und bleibt, lässt die Ergebnisse ihrer Arbeit mit zwei *Linguae francae* und ihrer Muttersprache Deutsch auch eben dort aufscheinen: Die Englischdidaktik in Eichstätt wird nicht zuletzt durch Marianne Häuptle-Barceló früh zu einem europäischen, wenn nicht globalen Nucleus der Lehre und Forschung im sogenannten bilingualen Sachfachunterricht. Das Lernen in zwei oder mehreren Sprachen, *Content and Language Integrated Learning*, manifestiert sich durch sie in einer wohl mittlerweile zumindest deutschlandweit einzigartigen fachdidaktischen Bibliothek an der KU und stärker noch in einem zukunftsorientierten Masterstudiengang CLIL, der sein ganzes Potenzial in der Lehreraus-, Lehrerfort- und -weiterbildung, erst in den nächsten Jahren entfalten wird. Das Modell wurde mittlerweile an anderen Universitäten konzeptionell aufgegriffen, an der Virtuellen Hochschule wird es ab dem Wintersemester 2014/15 weiter verstetigt werden. In der bayerischen Realschule steht CLIL bereits vor der Institutionalisierung, ein hohes Verdienst nicht zuletzt der Akademischen Direktorin der Englischdidaktik an der KU.

Der renommierte Pädagogikpreis 2011 des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes BLLV für das auch von der bayerischen Wirtschaft unterstützte Ausbildungsportfolio ist die

verdiente Würdigung und gleichzeitig einer der Höhepunkte des sprachendidaktischen Einflusses von Marianne Häuptle-Barceló.

Dr. Marianne Häuptle-Barceló ist privilegiert. Denn sie kann ihr Eichstätter Büro räumen, wie man es sich nur wünscht: Rundherum zufrieden.

Ihr kongeniales Büro im Kopf jedoch, das wird, dort immer zwischen den Sprachen ihres Berufs und ihrer Familie angesiedelt, immer im Dienst bleiben, weniger Sprechstunden vielleicht, weniger Korrekturen möglicherweise, aber mit einer wie immer offenen Tür.

Diese kleine Festschrift ist der Ausdruck des allerhöchsten Respekts des Teams der Eichstätter Englischdidaktik und der Beiträgerinnen und Beiträger zum Band, ist eine Herzensangelegenheit, eine Ehrensache und der Ausdruck größten Danks.

Eichstätt, im Sommersemester 2014

A handwritten signature in black ink, reading "Heiner Böttger". The signature is written in a cursive, flowing style with a prominent loop at the end of the last name.

Prof. Dr. Heiner Böttger

Inhaltsverzeichnis

Ein Wort zuvor

Begoña Bellés-Fortuño

Academic discourse in Higher Education: Binding academic cultures 9

Günther Blaicher

Siegfried Sassoon (1886 - 1977): Ein englischer Dichter im Ersten Weltkrieg 15

Ottmar Ette

Freiburger Impulse
Zur Romanistik von Hugo Friedrich und Erich Köhler..... 28

Brigitte Johanna Glaser

Die Französische Revolution in England – Mary Wollstonecraft und William Godwin 42

Gunther Gottlieb

Der Konjunktiv hat es schwer
Kritische Anmerkungen zum Umgang mit der deutschen Sprache 55

Bea Klüsener

Intersektionalität als Angstfaktor:
Zur Verschränkung ethnischer und genderspezifischer Alteritäten in Joseph Conrads Heart of Darkness..... 62

Matthias Korn

Quo vadis, Lateinunterricht? 71

Joachim Mathieu

Vom Spagat zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis
..... 79

Tanja Müller

Von Gerechtigkeit und Objektivität 88

Nina Rischawy

Der bilinguale Sachfachunterricht als zukunftsweisendes Konzept
für professionelle Lehrerbildung und den Unterricht in der
Sekundarstufe I und II 97

Susanne Schauf

Aspekte erfolgreichen Lernens 105

Dieter Spanhel

„Das Kerngeschäft der Schule ist nicht der Unterricht, sondern das
Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (W. Edelstein) 111

Margarete Willerich-Tocha

Von Austauschkindern und schwierigen Gästen
Welche Geschichten für Lernende und Lehrende? 120

Ruprecht Wimmer

Thomas Manns lebenslange Plädoyers für Kultur 131

Anita Graeff und Stephanie Lindner

Das modularisierte Filmportfolio – ein Überblick 144

Begoña Bellés-Fortuño

It is a singular honor to me to participate in this laudatio to mark the retirement from the Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt of Frau Dr. Marianne Häuptle-Barceló. I would like to highlight her inexhaustible contribution to research on the Teaching and Learning of English and Spanish as foreign languages. She has been fundamental along these years of Erasmus exchange agreement with my English Studies Department at Universitat Jaume I in Castellón (Spain). I have also been fortunate to have known her personally and share her kind friendship. She has played a unique role in developing a multilingual and multicultural vision, which has been even more enriching due to her international family environment.

Academic discourse in Higher Education: Binding academic cultures

The internationalisation of higher education has influenced the growing importance of academic discourse in Europe and around the world. The present paper aims at presenting the influence of academic discourse studies and introducing the notion of Language for Academic Purposes (LAP). This concept is necessarily bound to the English language as the lingua franca in a global world. English has become the language of commerce, business and academic world and it seems to be bound to the phenomenon of globalism (Chew 1999). The survival and hegemony of a language is strictly linked to the power of its scientific production and use in academic institutions. Scientific progress and production are nowadays largely spread thanks to a single global language, English.

Internationalisation in Higher Education has spread to many areas, it is not only a matter of knowledge but a more vast concept including extensive student, academia and staff exchanges, a joint project of educational programmes and a spread in students and academia recruitment (Wilkinson 2004). For example, the recently approved Erasmus + programme for education, training, youth and sport by the European Commission for the period 2014-2020; Key action 1 of this programme refers to learning mobility of individuals paying special attention to higher education students and staff (European Commission 2014). This academic setting leads us towards a concept that I will call here 'internationalisation of lecturing', being the lecture the most largely used genre in academic discourse. Lecturing is a widely accepted practice in higher education in Europe, American institutions and around the world (Dunkel and Davy 1989), Benson

(1994) has defined lecture as ‘the central ritual of the culture of learning’.

Following with the previous idea of English as a lingua franca and joining it to the construct of ‘internationalisation of lecturing’, we reach the binding form English academic discourse. English academic discourse has become a priority in higher education institutions focusing on both written and spoken academic discourse. Although both registers are important for the continuation and development of higher education institutions and scientific knowledge spread, spoken academic discourse should be taken as paramount for both students and faculty. Academic speech allows immediateness of communication, that is, knowledge is disseminated immediately as opposed to academic writing. There are different categories within spoken academic genres (Räsänen 1999, Bellés-Fortuño 2008) that have been identified: seminars, tutorials, workshops, conferences among others. These oral genres do not have to be seen as unique independent units but clusters of several spoken genres:

Academic speech events are commonly organised in chainlike formations either within one genre (e.g. a lecture course or a linked series of seminars) or across different genres (e.g. lectures, followed by examinations; supervision and consultations, followed by a thesis defense and its important prior text, the thesis itself. (Mauranen 2001: 166)

Going back to the idea of ‘internationalisation of lecturing’, I have to mention the importance of knowing and studying this spoken genre, this can benefit not only higher education students (undergraduate, graduate and postgraduate) but also lecturers internationally. Students need to attend and understand a lecture to internalise knowledge and succeed in their learning process; on the other hand, lecturers have to deliver knowledge through lecturing and do it in an effective way to motivate their students and spread knowledge. Moreover, spoken academic discourse does not only concern researchers in the field of discourse analysis, but it is also relevant in today’s globalised society.

The tuition of English is mainly addressed to the preparation of non-native speakers (NNSs), however, the analysis of English academic discourse includes the analysis, study and observation of native speakers (NSSs) discourse as a means of getting results that can be used lately with pedagogical purposes. Some of the first studies on academic discourse date back to the 1960s, they analyse quantitatively features of language such as varieties and registers (Barber 1962; Halliday, Strevens and McIntosh 1964). However, there will be a change in the way academic discourse is analysed from the 90s

onwards with the inclusion of Swalesian theories (Swales 1990). New winds lead academic discourse analysis towards the observation of specific genres, aiming at the study of the communicative purpose and success rather than just the observation of formal features of discourse. Swales' theories will shed light on the concept of English for Academic Purposes (EAP), he states:

A genre comprises a class of communicative vents, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert member of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and styles. (1990:58)

The culmination of this new approach to genre analysis came with the studies of Swales (1990) and Bhatia (1993). Swales has worked on the field of academic discourse, whereas Bhatia centred his studies in business, academic and legal genres, both always with pedagogical purposes. Swales (1990) appointed the value of genre analysis as a means of studying spoken and written discourse for applied ends. He was convinced that a genre-centred approach could offer a workable way for the myriad of communicative events existing in the contemporary English-speaking academy.

This attempt is later reinforced with Bhatia's statement (2002) who argues for an ideal positioning looking at the use of language as a genre in order to achieve non-linguistic objectives. Bhatia describes genres as having some shared features; I will highlight here the idea that genres are characterised by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by members of the professional or academic community in which they regularly occur. Thus, genres within the concept of English for Academic Purposes (EAP) are common to a community, that is, academia around the globalised world, as stated above in this paper.

EAP programmes arose from the English communication needs that affected higher education level students in the academy. At first, EAP programmes were merely based on experiences rather than on systematic research. However, along the 21st century research on academic discourse has vastly raised with a growing tendency for research findings, specialised journals on the issue are now many: *Journal of English for Academic Purposes*, *Journal of English for Specific Purposes*, *Applied Linguistics*, or *Written Communication* among the most popular ones.

EAP covers a wider range of areas such as teaching (undergraduate and postgraduate text books and materials, lectures, seminars, tutorials, etc.), research (articles, conferences, research grant

applications, academic research reports, etc.), examination (examination papers and answers, essays, master thesis or final degree projects among others) and some academic administration issues that could also be included here as for example course syllabus and course programmes description.

The study of EAP and the spread of its findings have a universal impact on the higher education community and academia worldwide. The genres within EAP are structured and conventionalised, common to a particular professional community although sensitive to deviation and obviously non static but dynamic among communities and cultures. Therefore, we have to consider EAP as a tool for joining and binding academia regardless culture, countries and mother tongues. Berkenkotter and Huckin point out on this respect:

Genres are inherently dynamic rhetorical structures that can be manipulated according to conditions of use, and that genre knowledge is therefore best conceptualised as a form of situated cognition embedded in disciplinary cultures (1995: 6)

Much of the research carried out within EAP has focused on lectures (Johns 1981, Richards 1983, Benson 1989, Bellés-Fortuño, 2005, 2008a) and concretely on the lecture comprehension process. Both lecturers and university students can benefit and improve their lecturing and learning by knowing the way in which lectures behave and are delivered. Lecture research has been approached from two different perspectives: a) research into the lecture comprehension process and, b) research into lecture discourse. The former represents the how of teaching and learning and has surely benefited methodology. It includes studies on phonological and lexicogrammatical features or the use of micro-skills and strategies. The latter has been defined as the what of teaching and develops theories on the type of lecturing styles or lecture structural patterns among others.

It is evident that the social norms of a lecture vary according to cultures, if we take the example of Asian countries we can observe that lecture attendance with little or scarce lecture interaction is regarded as an essential compulsory aspect that affects final assessment; however, in other countries, such as in the United States, interaction is more appreciated than having a mere spectator student (Benson 1994). Just to name another example, in Japan, although more and more westernised over time, the concept of a lecturer is that of a more authoritative and demanding person.

Problems of cultural nature, role and status of university lecturers, degree of deference between lecturer and students or lecture content

problems are the most common problems international students may encounter attended mobility. International students should learn and be taught about the different lecture variations according to the two different perspectives mentioned, the *how* and the *what* of teaching and learning in order to overcome learning process failure and social-cultural misunderstandings.

Thus, the results obtained from studies based on academic discourse and more concretely on EAP should be included in a subject syllabus as learning strategies and cross-cultural differences that should be taught or autonomously learnt by higher education lecturers and students at all levels (undergraduate and postgraduate) (Bellés-Fortuño, 2008b). In this way higher education institutions worldwide will reach an 'internationalisation of lecturing' for the benefit of the global academic community allowing somehow the binding of academic cultures.

References

Barber, Charles L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In Contributions of English syntax and philology. Reprinted in J. M. Swales (Ed.). (1988). Episodes in ESP. Prentice Hall International: Hemel Hempstead, 1-16.

Bathia, Vijay K. (1993). Analysing genre: language use in professional settings. London: Longman.

Bathia, Vijay. K. (2002). A generic view of academic discourse. In Flowerdew, J.(Ed.) Academic discourse. London: Longman Pearson Education, 1-39.

Bellés-Fortuño, Begoña et al. (2005). Spoken academic discourse: an approach to research on lectures. Revista Española de Lingüística Aplicada, Vol. Extra 1, 161-178.

Belles-Fortuño, Begoña et al. (2008a). Spoken Academic Discourse Contrastive Study: Discourse markers in North-American and Spanish lectures. Revista Española de Lingüística Aplicada 21, Vol 2, CD 2.

Belles-Fortuño, Begoña et al. (2008b). Pragmatic markers in academic discourse: The cases of *well* and the Spanish counterparts *bien* and *bueno*. In Pragmatics applied to language teaching and learning. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne.

Benson, Mark J. (1989). The academic listening task: a case study. TESOL *Quarterly*, 23/3, 421-445.

Benson, Mark J. (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. In Flowerdew, J. (Ed.). Academic English: research perspectives. Cambridge University Press: Cambridge, 181-198.

Berkenkotter Carol and Thomas N. Huckin (1995). Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/culture/power. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Chew, Ghim-Lian (1999). Linguistic imperialism, globalism, and the English language. *The AILA Review*, 13, 37-47.

Raisänen, Christine (1999). The conference forum as a system of genres. PhD dissertation. Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg.

Dunkel, Patricia and Sheryl Davy (1989): The Heuristic of lecture note taking. Perceptions of American and international students regarding the value and practice of note taking. *English for Specific Purposes*, 8, 33.

European Commission. Erasmus + Programme 2014-2010. URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm (Last access: 03/07/2014).

Halliday, Mark A. K., Peter Strevens and Ann McIntosh. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Johns, Ann M. (1981). Necessary English: a faculty survey. *TESOL Quarterly* 15, 51-57.

Richards, Jack C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17/ 2, 219- 239.

Swales, John Malcom (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John Malcom (2002). Integrated and fragmented worlds: EAP materials and corpus linguistics. In Flowerdew, J. (Ed.). *Academic discourse*. Longman Pearson Education: London, 150-164.

Wilkinson, R. (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht University: The Netherlands.

Siegfried Sassoon (1886 - 1977): Ein englischer Dichter im Ersten Weltkrieg

Als das Deutsche Reich am 4. August 1914 seine Truppen in Belgien einmarschieren ließ und damit dessen Neutralität verletzte, erklärte Großbritannien Deutschland den Krieg. Angesichts dieses Unrechtsaktes der Deutschen empfand man diesen Krieg in England als gerecht. Dabei war das Vereinigte Königreich auf diesen Krieg nicht eigentlich vorbereitet. Da es noch keine Wehrpflicht gab – sie wurde erst 1916 eingeführt –, versuchte die Regierung durch die Rekrutierung Freiwilliger auf die erforderliche Truppenstärke zu kommen. In diesen Rekrutierungsbemühungen sah sie sich durch eine große Zahl patriotisch gesinnter Dichter unterstützt, die in ihren Versen die Werte und Gemütsverfassung der Nation ausdrückten.¹ Rupert Brooke, der bekannteste unter den englischen Dichtern des Jahres 1914, dankte Gott in einem Sonett dafür, dass er dem Land diese Stunde der Bewährung geschenkt habe,² und Julian Grenfell erklärte in seinem Gedicht „Into Battle“, dass derjenige tot sei, der nicht kämpfe und dass der im Kampfe Fallende eine 'Erhöhung' (increase) erfahren werde, was immer er damit genau gemeint haben mochte.³ Schon zu Weihnachten 1914 erschien eine erste Sammlung von Gedichten unter dem Titel *Songs and Sonnets for Britain in Wartime*. Die Dichter, so heißt es in einem anonymen Vorwort, sollten 'die schlafende Seele des Empire wecken', denn nichts könne die Herzen einer im Kriege stehenden Nation so erheben und die Bereitschaft der Soldaten für die Hingabe des Lebens so fördern wie der Klang kriegerischer Worte. Der Dichter sei Prophet, Vorkämpfer und Tröster. Der Verfasser gibt dem Ganzen eine religiöse Weihe, wenn er schreibt: „God, His poetry, and His music are The Holy

¹Vgl. für Deutschland: Peter Watson, *The German Genius. Europe's Third Renaissance, The Second Scientific Revolution and the Twentieth Century*, London 2011, 547. Patrick Bridgwater, *The German Poets of the First World War*, London 1985. Als Standardwerk über den Gegenstand vgl. *Intimate Enemies. English and German Literary Reactions to the Great War 1914-1918*, hg. Franz Karl Stanzel und Martin Löschnigg, Heidelberg 1993.

²Rupert Brooke, *Peace*, in: I.M.Parsons, *Men who March Away. Poems of the First World War. An Anthology*, London 1966, 40.

³Julian Grenfell, *Into Battle*, in: *The Penguin Book of First World War Poetry*, ed. Ion Silkin, 1996, 83.

Trinity of the War.“⁴ Patriotismus und Religion stellten die grundlegenden Deutungs- und Motivationsmuster zur Verfügung, mit deren Hilfe die Nation an die Front gebracht und auf Opfer vorbereitet werden sollte. Auf ihren Kern zurückgeführt lassen sie sich mit zwei oft zitierten Sätzen ausdrücken, dem auf Horaz zurückgehenden „Dulce et decorum est pro patria mori“ und die im Johannesevangelium überlieferte Aussage Christi: „Es gibt keine größere Liebe, als wenn einer sein Leben für seine Freunde hingibt.“(Joh.15,13)

In dem Maße, wie junge englische Dichter die Wirklichkeit des Krieges in den Schützengräben Flanderns kennenlernten, benutzten die Besten unter ihnen ihre auf persönlicher Erfahrung beruhenden und in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Kriegsgeschehen geschriebenen Gedichte dazu, die Grausamkeiten und Zerstörungen des Krieges zu dokumentieren oder die Verlogenheit der in den ersten Kriegstagen geschriebenen, erfahrungsfernen Kriegsgedichte ebenso zu demaskieren wie die der offiziellen Propaganda an der Heimatfront. Diese *trench-poets* wurden dadurch zu Vermittlern einer Wahrheit, die in den Zeitungen und regierungsamtlichen Bulletins nicht zu lesen war, und darin bestand ihre vorzügliche Bedeutung für die britische Öffentlichkeit.⁵

Am Werk des in der Zeit des Krieges in England wohl bekanntesten Dichtersoldaten, Siegfried Sassoons (1886 - 1967), soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich patriotisches und religiöses Denken in seiner Dichtung niederschlug und welche Veränderungen es im Laufe des Krieges erfuhr. Siegfried Sassoon, der die Public School in Marlborough und die Universität Cambridge besucht und vor dem Krieg das müßige Leben eines englischen *country gentleman* geführt hatte, nahm als Freiwilliger von der ersten Stunde an am Krieg teil. Als Infanterieoffizier wurde er bei Fronteinsätzen mehrfach verwundet.⁶ Mit seinen zwischen 1915 und 1918 geschriebenen Kriegstagebüchern, seinen noch während des Krieges veröffentlichten Bänden von Kriegsgedichten *The Old Huntsman* (1917) und *Counter-Attack* (1918) sowie einer von 1928 bis 1936 in der Rückschau

⁴*Poetry of the First World War. A Casebook*, ed. Dominic Hibberd, London 1981, 31.

⁵„It took some time for the shocking reality of the worst of the war experience to be known to the British civilian. And that knowledge came, in part, through literature.“ in: Trudi Tate, „The First World War: British Writing“, in: *The Cambridge Companion to War Writing*, ed. Kate McLoughlin, Cambridge UP 2009, 100-174, hier: 162.

⁶Für biographische Informationen vgl. John Stuart Roberts, *Siegfried Sassoon (1886 - 1967)*, London 2005.

geschriebenen semi-biographischen Trilogie *The Complete Memoirs of George Sherston* (1938) und *Siegfried's Journey* (1945) hat er ein reiches Quellenmaterial für die hier zu untersuchenden Aspekte hinterlassen.

Nachdem Sassoon sich schon im August 1914 als Freiwilliger in einem Eliteregiment, den *Royal Welsh Fusiliers*, gemeldet hatte, durchlief er zunächst fünfzehn Monate lang eine Ausbildung als Offizier. In seiner Umgebung war man von einer unmittelbar bevorstehenden 'barbarischen Invasion' der Deutschen überzeugt. Die Zeitungen berichteten bald von angeblichen Gräueltaten deutscher Truppen in Belgien. Zweifel am Wahrheitsgehalt dieser Gerüchte wären, so schreibt Sassoon später in *Memoirs of a Fox-hunting Man* (1928), als Ausdruck mangelnden Patriotismus verstanden worden.⁷ Er selbst verband in dieser Zeit den erwarteten Einsatz an der Front mit durchaus heldenhaften Vorstellungen. Zwar fühlte er sich als ein dem Tod Geweihter, aber dieser Gedanke hatte für ihn nichts Erschreckendes. Wie sein Hauptmann war er von der Unvermeidbarkeit dieses in seinen Augen berechtigten Krieges überzeugt. In dem frühen Gedicht „Absolution“ macht er sich zum Sprecher seiner Kameraden und nennt sie in vager Sprachgebung eine 'glückliche Legion', die den Gedanken an den Tod im Feld angenommen habe.⁸ Sassoon deutet damit die patriotische Vorstellung vom 'glücklichen Krieger' (*happy warrior*) an, die zu einem Klischee der englischen Kriegspropaganda werden sollte. Er selbst stimmte zu dieser Zeit mit dieser landläufigen Vorstellung überein. In einem späten Brief vom 28. Juli 1965 schreibt er: „At that time I was the happy warrior – in pleasant surroundings where we remained until 30 January.“⁹

Freilich, als *happy warrior* geriet er in eine Spannung zwischen einer von seiner Umwelt an ihn herangetragenen und von ihm zeitweilig übernommenen patriotischen Einstellung und seinem Lebensgefühl, das ihn vor dem Krieg zurückschrecken ließ. Als Sassoon Anfang Februar 1916 an die Front kommt, sieht er sich der Wirklichkeit des Krieges unmittelbar ausgesetzt. Im Bewusstsein, dem Tode geweiht zu sein, schreibt er am 3. Dezember 1915 in sein Tagebuch, ginge es ihm nicht um seine Mutter und seine Freunde, so würde er um einen schnellen Tod beten.¹⁰ Er scheint bereit zu sein,

⁷Siegfried Sassoon, *Memoirs of a Fox-hunting Man*, London 1967, 247. Zit. M.

⁸Siegfried Sassoon, *Collected Poems 1908-1956*, London 1984, 11, Zit. CP.

⁹D. Felicitas Corrigan, *Siegfried Sassoon: Poet's Pilgrimage*, London 1973, 77.

¹⁰Siegfried Sassoon, *Diaries 1915-1918*, ed. Rupert Hart-Davis, London 1983, 22. Zit. D.

sein Leben für das Vaterland hinzugeben. Man darf aber auch annehmen, dass Sassoon vor dem Gedanken an das Töten anderer Menschen im Krieg zurückgeschreckt ist und von daher seinen Tod herbeiwünschte. Er erinnert sich, oft gesagt zu haben, er könne im Krieg niemanden töten. Die Bereitschaft, den eigenen Tod anzunehmen, entsprang auch einer Abneigung gegen das Töten anderer. Als Reaktion auf den Tod eines nahen Freundes stürzte er sich in so tollkühne Unternehmungen im Niemandsland, dass seine Mitoffiziere ihn *Mad Jack* nannten und meinten, er habe bewusst seinen Tod gesucht.

Seine Abkehr von patriotischen Gefühlen wird verstärkt, als er eines Tages Zeuge einer Belehrung der Soldaten im Umgang mit dem Bayonett wird. In seinem Tagebuch hält er die Slogans des unterrichtenden Majors fest. Wir lesen u.a.: „The bullet and the bayonet are brother and sister!“, „If you don't kill him, he'll kill you!“, „Stick him between the eyes, in the throat, in the chest, or round the thighs!“, „Kill them, kill them; there's only one good Bosche and that's a dead one!“ usw. (D 60). Angesichts solch abstoßender Erfahrungen vertieft sich seine Gespaltenheit. Einerseits fühlt er sich als Offizier verpflichtet, seinen Soldaten gegenüber die Rolle des patriotischen, draufgängerischen Vorgesetzten zu spielen, und andererseits registriert er mit Abscheu die Entmenschlichung und Mechanisierung des Kampfgeschehens. Er verspürt eine Entfremdung von sich selbst, wenn er schreibt, er könne sein wahres Ich nie zeigen.

Im Frühjahr 1916 entstehen die Notizen zu zwei Gedichten, „The One-Legged Man“ und „The Hero“, in denen Sassoon gängige patriotische Vorstellungen mit der Wirklichkeit konfrontiert. In „The Hero“ bezieht sich Sassoon auf den Brief einer patriotischen Mutter an die *Morning Post*, von dem dann als Einzeldruck innerhalb einer Woche 75000 Exemplare verkauft wurden. Die Schreiberin versichert den Soldaten, dass die britischen Frauen und Mütter verlässlich hinter ihnen stehen, wenn sie den Feind angreifen und dass sie 'die menschliche Munition' liefern, um die durch den Tod gerissenen Lücken zu füllen. In der ersten Strophe des Gedichts lässt Sassoon eine Mutter, der ein Mitoffizier die Nachricht vom Tod ihres Sohnes gebracht hatte, sagen, dieser sei so gefallen, wie er es sich gewünscht habe und: 'We mothers are so proud/Of our dead soldiers' Der Offizier erzählt der 'lieben Alten' ein paar Lügen über die Tapferkeit ihres Sohnes, gleichzeitig aber erinnert er sich daran, wie dieser bei der Explosion einer Mine ganz unheldenhaft in Panik geraten war, wie er versuchte, sich selbst eine Verletzung zuzufügen, um nach Hause

zu kommen und wie er schließlich von einer Granate in Stücke gerissen worden war. Bekümmert habe sein Tod niemanden außer einer 'einsamen Frau mit grauen Haaren.'¹¹ „The One-Legged Man“ schildert die freudigen Gedanken eines Kriegsversehrten, der für weiteren Kriegsdienst unverwendbar geworden war und endet mit dem Satz: „Thank God, they had to amputate.“ Während „The Hero“ die Glorifizierung des Soldaten als Held und die Vorstellung eines *supreme sacrifice* unterläuft, widerlegt „The One-Legged Man“ die angebliche Opferbereitschaft der englischen Soldaten. Der Wunsch der Soldaten, mit einem Heimatschuss, einer *blighty wound*, nach Hause zu kommen, wird von Sassoon mehrfach notiert.

Im August 1916 wird Sassoon verwundet und zur Behandlung und Rekonvaleszenz nach England gebracht, wo er bis zum Februar 1917 bleibt. Er war glücklich, auf Grund seiner Verwundung nicht länger an der Schlacht an der Somme teilnehmen zu müssen. Er fühlt sich von seiner patriotisch denkenden Umwelt gedrängt, vorzugeben, dass seine Teilnahme an dieser Schlacht ein ruhmreiches Abenteuer gewesen sei. Für seine Wahrheit findet er bei seinen Verwandten kein Gehör, und er nimmt ihnen ihre patriotische Verdrängung dieser Wahrheit übel.¹² In dem Gedicht „Lamentations“ setzt er nach der Schilderung eines Soldaten, der bei der Nachricht vom Tode seines Bruders den Krieg verwünscht hatte, die ironische Maske auf und sagt: „In my belief/Such men have lost all patriotic feeling“(CP 76).

Seine innere Gespaltenheit bleibt das ganze Jahr 1916 über erhalten. In den *Memoirs of a Fox-hunting Man* bekennt er, es habe für die Soldaten um zu überleben nur die Möglichkeit gegeben, sich auf auto-suggestive Weise einzureden, dass das Leben vor dem Krieg trivial und sinnentleert gewesen und dass man jetzt an einer heldenhaften Unternehmung beteiligt sei. Er selbst habe sich bisweilen der Illusion hingegeben, in diesem Leben an der Front seinen Frieden gefunden zu haben. In besonders emotionalen Situationen habe er sogar in dem Gedanken an den Heldentod, das *supreme sacrifice*, geschwelgt (M 285). Als man jedoch Sassoon am 27. Juli 1916 als Auszeichnung für seine todesmutigen Unternehmungen das *Military Cross* verleiht, hält er dies für eine absurde Geste. Er hat die Auszeichnung dann in den Mersey geworfen.

¹¹Vgl. hierzu: J.M.Gregson, *Poetry of the First World War*, (Studies in English Literature No 64), 334f.

¹²Siegfried Sassoon, *Siegfried's Journey 1916-1920*, London und Paris 1947, 15. Zit. SJ.

Am 27. Januar 1917 wird er wieder diensttauglich geschrieben und sieht darin dem Tagebuch zufolge eine weitere Chance, einen anständigen Tod zu sterben (D 127). Sein Problem war jetzt allerdings, dass er nicht mehr wusste, wofür er sterben sollte(SJ 48). Bei der Abfahrt des Zuges, der ihn zurück an die Front bringen sollte, kommt er sich mit seinen Kameraden wie Vieh vor, das man zum Markte treibt. Wenige Tage später notiert er in seinem Tagebuch: „For the soldier is no longer a noble figure; he is merely a writhing insect among this ghastly folly of destruction“(D 133). Um Distanz zu sich bemüht schreibt er weitere fünf Tage später in der dritten Person: „He doesn't know for what he is making the sacrifice; he has no passion for England, except as a place of pleasant landscapes and comfortable towns. He despises the English point of view and British complacency“ (D 137).

Im April 1917 erleidet er einen Schulterdurchschuss und kommt wieder nach England in ein Lazarett. Im Sommer entladen sich dann seine Spannungen in einer Stellungnahme gegen den Krieg, die er am 6. Juli an seinen militärischen Vorgesetzten schickt. Sie wird am 30. Juli von einem Abgeordneten der Liberalen im Unterhaus verlesen und am folgenden Tag in der *Times* abgedruckt. Sassoon erklärt in seinem Akt des Protestes, in dem er einen Vorwurf Bertrand Russells aufgriff, er glaube, der Krieg werde von den Machthabenden bewusst verlängert. Dieser Krieg, den er zunächst als einen Verteidigungs- und Befreiungskrieg verstanden habe, sei nun ein Angriffs- und Eroberungskrieg geworden. Er habe die Leiden der Soldaten miterlebt und sehe sich außerstande die Fortsetzung dieser Leiden mitzutragen, da der Krieg der Erreichung von Zielen diene, die er als böse und ungerecht ansehe. Sein Protest richte sich nicht gegen die militärische Führung, sondern gegen die politischen Irrtümer und Täuschungen, um derentwillen die Soldaten geopfert würden(D 173/4).

Nach dieser Erklärung brauchte Sassoon nicht länger eine Rolle zu spielen, die seinem Denken und Fühlen widersprach. Die politische und militärische Führung, der Sassoons Erklärung peinlich war, veranlasste seine Einlieferung in das Lazarett für traumatisierte Offiziere in Craiglockhart bei Edinburgh, wo ein verständnisvoller Arzt bei ihm einen 'sehr starken Antikriegskomplex' diagnostizierte.

Nachdem er im Dezember 1917 wieder für den allgemeinen Militärdienst geeignet erklärt wurde, kam er in Ägypten und Palästina zum Einsatz, um jedoch nach kurzer Zeit wieder nach Frankreich beordert zu werden. Von Todesahnungen durchdrungen beschreibt er die Überfahrt auf dem Schiff als eine Pilgerfahrt, die ihn zu einer Erfüllung führe. Erneut betont er, dass er nicht in den Krieg ziehe, um Menschen zu töten. Er erinnert sich an die Worte seines Vorgesetzten, er sei im Krieg ein „potential killer of Germans (Huns)“ und schreibt

voller Entsetzen: „O God, why must I do it? I'm not. I am only here to look after some men“ (D 261). Er tut seinen Dienst als Offizier nicht aus einer patriotischen Gesinnung heraus, sondern aus Loyalität zu seinen Kameraden. Er konzentriert sich auf die Führung seiner Kompanie, glaubt dabei seiner eigenen Individualität so weit als möglich entfliehen zu können und hält dies gar für einen wünschenswerten Zustand, nur um sogleich selbstironisch hinzuzufügen, der Krieg biete eben seine Kompensationen - für den Typ des *happy warrior* (D 251). Er beobachtet bei seinen Mitoffizieren eine aufgesetzte Heiterkeit, die er als Schutz vor dem Schmutz, der Grausamkeit und den Gewissensbissen versteht, und er kommentiert: „I am merely recording what thousands of gifted people are enduring in the name of 'patriotism'“ (D 269).

Am 13. Juni 1918 erhält er einen Kopfschuss und verbringt den Rest des Krieges als Rekonvaleszent in England. Die Feiern zum Waffenstillstand erlebt er als eine 'Orgie patriotischer Demonstration'. Nach dem Krieg unterstützt Sassoon, der 'country gentleman', im Wahlkampf die Labour Party und setzt sich für eine Politik der Aussöhnung mit Deutschland ein.

Sassoons zunehmende Distanz zu patriotischem Denken zeigt sich auch in seiner Einstellung zu den Deutschen. An der Front hatte er keine Gelegenheit, Deutsche kennenzulernen. Für die englischen Soldaten blieb der Feind unsichtbar, er war, wie Sassoon einmal schreibt, eine 'unbekannte Größe' (M 309). Als eine Tante diese in einem Gespräch als 'Höllenhunde' bezeichnet, verteidigt er die Deutschen. Nach einem Konzert, in dem er die Chaconne von Bach gehört hatte, für ihn die edelste Violinmusik, die je komponiert worden sei, merkt er lakonisch an, der Komponist sei Deutscher gewesen. In einem im Juli 1916 geschriebenen, aber erst 1965 veröffentlichten Gedicht kontrastiert Sassoon die geringschätzige Aussage eines englischen Soldaten über die „bloody Bosches“ mit seiner Erinnerung an einen toten Deutschen, der von über ihn hinweg laufenden englischen Soldaten in den Dreck getrampelt wurde:

He was a Prussian with a decent face

Young, fresh, and pleasant, so I dare say.

In einem Akt der Empathie fügt er hinzu:

No doubt he loathed the war and longed for peace,

And cursed our souls because we'd killed his friends.¹³

¹³ „That rank stench of bodies haunts me still...“, *The Penguin Book of First World War Poetry*, ed. Ion Silkin, London 1996, 125/6.

Sassoon wendet sein Gesicht von dem toten Deutschen nicht ab. Er blickt ihn an und entdeckt im Gesicht des Feindes einen liebenswerten Menschen.

Diesen auf Empathie beruhenden Perspektivwechsel, die Fähigkeit, an die andere Seite denken zu können, zeigt Sassoons Menschlichkeit auch in dem im November 1918 geschriebenen Gedicht „Reconciliation“ (CP 99). Der Sprecher fordert eine englische Adressatin, die am Grabe ihres gefallenen 'Helden' steht, auf, an die deutschen Soldaten zu denken, die loyal und tapfer gewesen seien. Vielleicht begegne sie auf diesem Golgotha der Mutter jener Männer, die ihren Sohn getötet haben. Für Sassoon löst sich das Bild des Feindes, des 'Hunnen', auf in der Vorstellung einer Menschheit, die im Dunkel ihren Weg verloren hat. Als er sich in seinem Tagebucheintrag vom 4. Juni 1918 an das Wort seines Vorgesetzten, er sei ein „potential killer of Huns“ erinnert, fügt er 'Germans' ein und setzt 'Huns' in Klammern (D 261). Nach dem Krieg zeigt er sich in der Bibliothek seines Dichterkollegen Robert Bridges davon beeindruckt, dass dieser in einem anti-deutschen Buch das Wort 'Hun' durchgängig durch 'German' ersetzt hatte.

Sassoons Denken und Fühlen wandelt sich somit von einem anfänglichen Einverständnis mit landläufigen Vorstellungen vom *happy warrior* und vom barbarischen Feind über eine Spaltung in die Rolle des von patriotischen Erwartungen bestimmten Offiziers und innerem, letztlich pazifistischem Gefühl hin zu einem öffentlichen Protest gegen die, wie er meint, geänderten britischen Kriegsziele. In der Folge sei die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung religiöses Denken für Sassoon in der Zeit zwischen 1914 und 1918 hatte.

Siegfried Sassoon, der einen jüdischen Vater hatte, ist nach der Scheidung seiner Eltern im Rahmen anglikanischer Kirchlichkeit herangewachsen und im Alter von sechzehn Jahren vom Bischof von London in St. Paul's konfirmiert worden. Allerdings zeigt er sich schon vor Beginn des Krieges von seiner Kirche entfremdet. Anlässlich des Besuchs eines Gottesdienstes in Hoadley kam er sich wie ein Außenseiter vor, der mit dem, „was da vor sich ging“ nichts anfangen konnte (M 137). Während des Krieges zeigt er sich religiösen Gefühlen gegenüber distanziert und hält sie gar für einen Ausdruck emotionaler Schwäche (D 142). Am 15. Mai 1917 notiert er in seinem Tagebuch, er habe in den Wirren seiner Jugendjahre seine kindlichen Gebete abgelegt, den 'Gott der Priester' geleugnet und den Glauben an

ein Jenseits vergessen(D 166). In dem ganzen Krieg, so schreibt er später einmal, habe er kein einziges Gebet gesprochen.¹⁴

Auch für seine Kameraden boten die Kirchen keine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Sterbens und der Zerstörung an der Front. In einem Tagebucheintrag vom 21. Januar 1917 stellt er allgemein fest, er sei an der Front nie jemandem begegnet, dem die christliche Theologie etwas bedeutet hätte(D 122). In seinem Bemühen, die geistige Lage der Frontsoldaten zu erfassen, schreibt er am 5. August 1916 das erst 1973 veröffentlichte Gedicht „Christ and the Soldier“, in dem ein Soldat vor einem Wegkreuz niederkniet und Christus auffordert, dem Kämpfen ein Ende zu setzen. Sie reden über Schuld und Vergebung und das Erlösungswerk Christi, das der Soldat immerhin für hilfreich und tröstlich hält. Die Frage des Soldaten, ob Christus im Krieg für beide Seiten da sei, bleibt unbeantwortet. Die Schlussverse lauten:

'O God,' he groaned, 'Why ever was I born?'

The battle boomed, and no reply came back. (Ibid.)

In einem späteren Kommentar zur Genese dieses Gedichtes schreibt Sassoon, für die Soldaten sei eine Kreuzigungsgruppe nur ein Hinweis darauf gewesen, dass die Religion auf die Katastrophe des Krieges keine sinnvolle Antwort finden konnte.

In seinen nach dem Krieg geschriebenen *Memoirs of a Fox-hunting Man* hob er erneut die Belanglosigkeit religiösen Denkens an der Front hervor. Dort seien die Prinzipien des Christentums ausgelöscht oder nach Belieben verfälscht worden: „Up in the trenches every man bore his burden; the Sabbath was not made for man; and if a man laid down his life for his friends it was no part of his military duties. To kill an enemy was an effective action; to bring in one of our own wounded was praiseworthy, but unrelated to our war aims. The Brigade chaplain did not exhort us to love our enemies. He was content to lead off with the hymn „How sweet the name of Jesus sounds“ (M 304/5).

Im Lichte dieser Aussage ist es nicht verwunderlich, dass Sassoon dem Klerus und kirchlichem Zeremoniell gegenüber eine kritische Haltung einnahm. Der 'patriotische Pietismus' vieler Geistlicher war für ihn unerträglich. Das Verhalten von Militärggeistlichen reizt ihn zur Satire. Als ein Gegenstück zu der oben beschriebenen Bajonettlektion berichtet er am 16. Juni 1918 in seinem Tagebuch von einer Ansprache des stellvertretenden Militärbischofs an seine Kompanie. Er nennt den Bischof ein 'wohlgenährtes anglikanisches

¹⁴Corrigan, 18.

Grammophon', das seine Schallplatte über 'Patriotismus, Britischen Imperialismus, Hass auf die Hunnen' abspielte. Der Bischof heißt die Soldaten, die zuvor in Palästina eingesetzt waren, an der Front in Frankreich willkommen und erläutert ihnen seine Sicht der Kriegssituation. Demnach setzten die deutschen Truppen als Folge der Revolution in Russland den Briten sehr zu. Diese kämpften jedoch mit größerer Begeisterung als im Vorjahr. Sie würden lieber sterben als anzusehen, dass ihr eigenes Land wie Belgien behandelt werde. Was ihre Moral hochhalte, sei die Religion. Er verglich die Soldaten mit den frühen Christen, die verbannt und den Löwen zum Fraß vorgeworfen wurden. Als Vorbild verweist der Bischof auf Christus. Dieser sei keineswegs jene verweichlichte Figur, die man auf Kirchenfenstern abgebildet finde, sondern der „Warrior Son of God“, der unter den Truppen umher gehe und sie zu noch größeren Opfern ermutige (D 272/3).

In dieser antiklerikalen Stimmung schrieb Sassoon sein vielleicht bekanntestes und seiner Meinung nach publikumswirksamstes Gedicht: „They“. 1916 hatte ein Zeitungsbericht auf eine Predigt des Bischofs von London hingewiesen, in der dieser die Auffassung geäußert hatte, dass diejenigen, die an der Front gekämpft hatten, in ihrer Seele 'gereinigt und geläutert' zurückkehren würden („with their souls purged and purified“ (SJ 31). Aus diesem Kern entwickelt Sassoon ein zweistrophiges Gedicht, dessen Titel in anonymer Weise auf die Soldaten verweist. Die erste Strophe befasst sich mit der Aussage des Bischofs, dass die *boys* verändert aus dem Krieg zurückkehren. Er begründet dies in vierfacher Weise: sie haben für eine gerechte Sache gekämpft; sie führen den letzten Kampf gegen den Antichrist; das Blut ihrer Kameraden hat ihnen das Recht erkauf, eine ehrenwerte Rasse zu zeugen und schließlich, sie haben den Tod herausgefordert und ihm ins Auge gesehen.

Diesen pseudo-christlichen und ans Rassistische grenzenden Allgemeinheiten setzt Sassoon in scharfem Kontrast die Veränderungen konkreter, namhaft gemachter *boys* entgegen: George hat beide Beine verloren, Bill ist stockblind, Jim wird nach einem Lungenschuss wohl sterben, und Bert hat sich die Syphilis geholt. Die zweite Strophe schließt in ironischer Aufnahme der Aussage des Bischofs mit der Bemerkung, dass dieser in der Tat keinen finden werde, der nicht in irgendeiner Weise durch den Krieg verändert worden sei. Dem Bischof bleibt dann nur die Zuflucht zu einem christlichen Trosttopos: „The ways of God are strange!“

Sassoons Entfremdung von der anglikanischen Kirche und seine antiklerikale Einstellung sind die Ursache dafür, dass seine Gottesvorstellung ganz unterschiedliche Tönungen annimmt. Nach seinem öffentlichen Protest gegen den Krieg weist er in seinem

Tagebuch auf die Leiden Österreich-Ungarns, Deutschlands und Frankreichs hin und betont unter Verweis auf eine zentrale Aussage des Christentums die Gleichheit von Freund und Feind vor Gott, wenn er fragt: „Are not these equal before God“ (D177)? Angesichts von Tod und Zerstörung äußert er in dem Gedicht „At Carnoy“ eine bitter-ironische Kritik an der Schöpfung selbst, von der Gott sagt, dass sie gut sei. In geradezu blasphemischer Weise erzählt er im Februar 1917 in seinem Tagebuch einen sarkastischen Soldatenwitz über Gott Vater und merkt an, dieser sei ein grausamer Narr, der mit beschwipsten Geistlichen in der Etappe herumlungere (D 134).

Wenn Sassoon dem Gott der Priester auch distanziert gegenüber steht, so findet er doch Gott in der Natur und ihrer Schönheit. Unmittelbar im Anschluss an obige Tagebuchstelle schreibt er: „I can see God among the pine-trees where birds are flitting and chirping. And spring will rush across the country in April with tidings of beauty(D 134).“ Den Anbruch eines Frühlingstages im Wald hinter der Front beschreibt er in religiöser Sprachgebung: „It was a virgin sanctuary of trees, and blessed peace for my soul and heaven for my eyes and music for my ears; it was Paradise, and God, and the promise of life(D166).“An anderer Stelle seines Tagebuchs frohlockt er über den „Gott der Himmel und Wasser“.

Die religiöse Sprachgebung in der Darstellung seines Naturerlebnisses deutet an, dass Sassoon durchaus eine Sehnsucht nach religiöser Erfahrung hatte. Im Januar 1916 liest er Gedichte des mystisch inspirierten walisischen Dichters Henry Vaughan. In dem Gedicht „The Night“ entdeckt er eine tiefe Wahrheit, und er schätzt sich glücklich, zu einem geistigen Zustand gelangt zu sein, an dem 'Erde und Licht' eins seien. Er vermutet, dies sei das, was die Mystiker mit dem Ausdruck 'die Wirklichkeit finden' meinten. Bei einem Besuch der Kathedrale von Rouen im Februar 1917, die er der Glasmalereien wegen aufgesucht hatte, zeigt er sich tief beeindruckt. Er habe in diesem Gotteshaus nicht Gott, wohl aber Schönheit gefunden. In fast mystischer Sprache stellt er dann fest: „The half-lit arches and the noble columns were transfigured in his eyes to a mystery that was motionless, and yet quivering with some inward transparency“(D138).

Nachdem Sassoon einen Monat später die Kirche von St. Ouen besucht hat, schreibt er ein Gedicht („In the Church of St. Ouen“), in dem seine religiöse Sehnsucht, ja, seine Gottsuche so offen zum Ausdruck kommt, dass er es zu seinen Lebzeiten nicht veröffentlichte. Hätte er, so hören wir von dem Sprecher des Gedichtes, vor 600 Jahren gelebt, so hätte er vielleicht versucht, in seinem Herzen eine solche Kirche zu bauen, wo er hätte Frieden finden können. Dann bricht es aus ihm hervor:

...my spirit longs for prayer,
And, lost to God, I seek him everywhere.
Here, while the windows burn and bloom like flowers,
And sunlight falls and fades with tranquil hours,
I could be half a saint, for like a rose
In heart-shaped stone the glory of Heaven glows(D 141).

Das Erlebnis des abendlichen Lichts in der Kirche lässt ihn ahnen, dass er, der für Gott verloren zu sein glaubt, ihn doch überall sucht. Sassoons Blick auf die Wirklichkeit hat eine mystische Qualität.

Sassoon begegnete Gott in der Gestalt Christi auf Wegkreuzen in Flandern. Während des Krieges schrieb er drei Gedichte über solche Begegnungen, die mit einer Ausnahme erst posthum an die Öffentlichkeit gelangten. Das mit dem Datum 27. Dezember 1915 ins Tagebuch eingetragene Gedicht „The Prince of Wounds“ parallelisiert die Leiden des Sprechers und seiner Kameraden mit den Wunden des Gekreuzigten, der an diesem Wege bei ihnen sei. Aus dieser Anwesenheit Christi leitet der Sprecher zwei Fragen ab. Die erste geht von der Prämisse aus, dass der Sprecher und seine Kameraden nicht mehr an Christus glauben und fragt: „Have we the strength to strive alone?“ Mit der zweiten Frage berührt der Sprecher das Theodizeeproblem, wenn er wissen möchte, ob es Christus gleichgültig lasse, wenn seine Diener auf dem Altar des Krieges geopfert würden. Beide Fragen bleiben unbeantwortet. Sassoons religiöses Fragen entzündet sich also an der Figur des Gekreuzigten auf dem Wegkreuz, gelangt jedoch, obwohl die Nähe zu Christus betont wird, zu keiner Antwort.

In dem Gedicht „Via Crucis“ vom August 1916 dient die Sinnhaftigkeit des Sterbens Christi als Folie zur kontrastiven Hervorhebung der Zweifel am Sinn des Soldatentodes. Sassoon benutzt den Kreuzestod Christi hier nur mehr als ein rhetorisches Mittel zur Betonung der sinnlosen Opferung (D 102). Das dritte hier zu nennende Gedicht, „The Elgar Violin Concerto“, geht auf den Besuch eines Konzertes in Liverpool am 23. Januar 1917 zurück. In seinem Tagebuch schreibt er über sein Erlebnis dieses Violinkonzertes, er habe während der erhebensten Passagen die Augen geschlossen und mit seinem inneren Auge unwillkürlich immer dieselbe Gestalt gesehen, die Leidensgestalt eines Menschen am Kreuz, die seine eigenen Gesichtszüge trug (D 124). In dieser Vision projiziert er also sein Gesicht auf den Gekreuzigten, der damit für Sassoon zu einer Identifikationsfigur wird.

Als Sassoon in seiner semi-fiktionalen Autobiographie *Siegfried's Journey* (1945) fast dreißig Jahre später in selbstironischer Distanzierung auf diese Passage seines Kriegstagebuchs zurückgriff,

ließ er diese Bemerkung über die Gesichtszüge des Gekreuzigten aus (SJ 45/6). Dies mag ihm allzu bekenntnishaft gewesen sein.

Nach dem Ende des Krieges engagierte sich Sassoon als Pazifist auf der Seite der Labour Party. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Dichtung für ihn zum Ausdruck seiner Reaktion gegen die Religionsverweigerung der Moderne. 1957 wurde er in die Katholische Kirche aufgenommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die traditionelle christliche Religion und Theologie für ihn während des Krieges bedeutungslos war. Sie half ihm nicht in der täglichen Bedrohung an der Front. Vom Gott der Priester hatte er sich losgesagt, den Gedanken an ein ewiges Leben hatte er vergessen. Für die Vertreter der christlichen Religion hatte er wegen ihrer Verfälschung des Gebots der Feindesliebe, der Lehre von der Gleichheit aller Menschen vor Gott und ihrem Missbrauch theologischer Konzepte zur patriotischen Bekräftigung der Kampfmoral junger Menschen nur Unverständnis, Spott und den Vorwurf des Zynismus. Dennoch hatte Sassoon eine zum Mystischen neigende religiöse Natur, die ihn, ohne dass er sich dessen bewusst war, zu einem Gottsucher machte. Er sucht nach einem Sinn des Sterbens im Krieg und spürt, dass der Christus der Wegkreuze bei ihnen ist. Er 'sieht' und 'fühlt' Christus in und über der Musik des Violinkonzertes von Elgar. Mit seiner Konversion zum Katholizismus gibt Sassoon schließlich seine persönliche, nach langer Suche erfolgende Antwort auf die Frage: „Have we the strength to strive alone?“, die er in dem Gedicht „The Prince of Wounds“ aufgeworfen hatte. Sassoon hat damit die beiden wichtigsten Denkmuster zur Begründung des Kriegseinsatzes junger Menschen, nämlich Patriotismus und Religion für sich überwunden und in einem pazifistischen Humanismus und einer persönlich erlebten Mystik, die ihn letztlich zur katholischen Kirche führte, seine Antwort auf die Katastrophe des Kriegs gefunden.

Freiburger Impulse. Zur Romanistik von Hugo Friedrich und Erich Köhler

Die lange Jahre an der Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg im Breisgau tätigen Romanisten Hugo Friedrich (1904-1978) und Erich Köhler (1924-1981) figurieren zwar nicht in jener Reihe von Portraits, die sich Karl Vossler, Ernst Robert Curtius, Leo Spitzer, Erich Auerbach und Werner Krauss widmen und vom Leben und Sterben »der großen Romanisten« handeln¹⁵; doch lässt sich aus heutiger Sicht eine Vielzahl guter Gründe dafür ins Feld führen, sie dieser Gruppe illustrierter Fachvertreter der Romanistik zuzurechnen. Denn beide haben durch ihr vielfältiges Wirken auf durchaus unterschiedliche Weise auf ihr Fach, aber auch weit über die Grenzen ihrer Disziplin und - insbesondere im Falle Hugo Friedrichs - über den deutschsprachigen Raum hinaus gewirkt und die Konturen eines Faches geschärft, welches das im akademischen Feld stets prekäre Versprechen auf Zukunft wie kaum ein anderes in sich trägt. Daher sollte unser Blick auf diese Phase der Freiburger Romanistik nicht nur ein historisch-retrospektiver sein, sondern im Folgenden auch jene Dimensionen und Aspekte ausleuchten, die prospektiver Natur und damit zukunftsfruchtig sind.

Die Freiburger Impulse, die von beiden ausgingen, sind oftmals von direkter, unmittelbar erkennbarer Art, lassen sich aber auch mit jenen Formen einer Einwirkung vergleichen, die Hugo Friedrich in seiner längst klassisch gewordenen Studie *Drei Klassiker des französischen Romans* der Wirkungsweise kanonisierter Autoren im Bereich der Literatur zuschrieb. So bemerkte Friedrich in seinem erstmals 1939 noch unter dem Titel *Die Klassiker des französischen Romans* erschienenen Band zur "Klassizität"¹⁶ eines Stendhal, eines Balzac oder eines Flaubert mit Blick auf die Geschichte des französischen Romans:

¹⁵Vgl. Gumbrecht, Hans Ulrich: *Vom Leben und Sterben der großen Romanisten. Karl Vossler, Ernst Robert Curtius, Leo Spitzer, Erich Auerbach, Werner Krauss.* München - Wien: Carl Hanser Verlag 2002.

¹⁶ Friedrich, Hugo: *Drei Klassiker des französischen Romans. Stendhal - Balzac - Flaubert.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann⁸1980, S. 10.

Von ihnen ist geschaffen worden, was andere fortgebildet haben, oft so weit von ihnen weg, dass sie davon aus kaum noch sichtbar sind, und doch ist noch der modernste französische Roman in seiner Technik, in seiner Gegenstandswahl, im Schema seiner Erlebnisformen und in seiner Rangstellung innerhalb des gesamten Schrifttums nicht vorstellbar ohne sie.¹⁷

Wollten wir eine Fachgeschichte der Romanistik nicht allein auf historiographischem Gebiet, sondern gerade auch im Sinne einer lebendigen Geschichte romanistischer Schreibformen vorlegen, so wäre sie ohne die Einbeziehung dieser beiden Freiburger Autoren nur höchst lückenhaft zu erfassen und zu verfassen. Denn über die von beiden wiederum sehr spezifisch entfaltete Kunst der Vorlesung hinaus – die erzählerische Fülle und Farbigkeit des einen und die geregelte, geradezu ritualisierte Stimmlichkeit des anderen, die selbst noch in der schriftlichen Fassung¹⁸ durchklingt – haben Hugo Friedrich und Erich Köhler die sprachlichen Ausdrucksformen der Romanistik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entscheidend mitgeprägt. Bei beiden gehört zu haben, darf als ein besonderes Glück angesehen werden, vermittelten sie doch nicht allein das Wissen einer Disziplin, sondern auch die Disziplin eines Wissens – und nicht nur den lebendigen Stil einer Sprache, sondern auch die Sprache eines Lebensstils, in dem sich ein Wissenschaftsprojekt als Lebensprojekt zu verwirklichen wusste. Wie aber ließen sich all jene Impulse konkretisieren und benennen, die von beiden großen Romanisten weit über die Fachgrenzen hinaus ausgingen?¹⁹

* * *

¹⁷ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans. Stendhal - Balzac - Flaubert*. Leipzig: Bibliographisches Institut AG 1939, S. 12. Diese Erstausgabe wird in der Folge von den späteren Auflagen und Ausgaben durch ihren leicht differierenden Titel geschieden; aus Raumgründen kann nur selten auf bisweilen signifikante, bisweilen geringfügige Veränderungen - so erscheint in der angeführten Passage "der spätere französische Roman" mit dem Zusatz "bis in das 20. Jahrhundert hinein" (Friedrich 1980, S. 10) - aufmerksam gemacht werden.

¹⁸ Vgl. Köhler, Erich: *Vorlesungen zur Geschichte der Französischen Literatur*. Herausgegeben von Henning Krauss und Dietmar Rieger. 11 Bde. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz: Kohlhammer 1983 - 1987.

¹⁹ Im folgenden greife ich auf Ergebnisse meiner Überlegungen zur Aufgabe der Philologie zurück: vgl. Ette, Ottmar: *ÜberLebenswissen. Die Aufgabe der Philologie*. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2004, S. S. 67-74.

Die binnen weniger Wochen in Freiburg verfasste und 1939 kurz vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges veröffentlichte Studie zu den Klassikern des französischen Romans erfreute sich mit ihren gerade einmal 155 Seiten von Beginn an eines konstanten Zuspruchs der Leserschaft und lag bereits 1980 in der achten Auflage vor. Der Band besticht durch Präzision, Konzision und Kürze. Bereits in seinem auf "Freiburg i.Br., Juli 1939"²⁰ datierten knappen Vorwort zur Erstausgabe betonte der frühere Assistent Spitzers in Köln und mittlerweile berufene Freiburger Romanist, der bereits einen Monat später zu einer Baukompanie nach Gutach im Schwarzwald einberufen wurde²¹, die nachfolgenden Kapitel seien wohl "am besten mit dem Wort »Aufriß« gekennzeichnet"²², denn: "Anders als aufrißhaft, ja aphoristisch kann man in einem schmalen Bändchen drei so umfang- und bedeutungsreiche Autoren nicht behandeln."²³ In dem auf August 1949 datierten Vorwort zur zweiten Auflage, das in heutigen Ausgaben fehlt, vervollständigte er diese Charakterisierung durch den Verweis auf die essayistische Form und den Charakter einer Einführung, die er durch nachträgliche Veränderungen nicht habe zerstören wollen. Kein Zweifel: Das »Bändchen« strebte auch dank seines sehr verknappten Anmerkungsapparats nicht danach, dem zugerechnet zu werden, was Leo Spitzer einmal spitz als den "Typus der dingbesessenen Anmerkungswissenschaft"²⁴ bezeichnete. Was aber ließ Friedrichs *Klassiker* zu einem Klassiker der romanistischen Literaturwissenschaft werden?

Zunächst beeindruckt die Tatsache, dass Friedrich mit knapper und souveräner Geste, die man nicht als Nachlässigkeit missverstehen, sehr wohl aber in ihrer funktionalen Lässigkeit begreifen sollte, bereits im Vorwort "Alles bloß Tatsächliche" verabschiedete, könne man all dies doch "bequem in Literaturgeschichten nachschlagen"²⁵. Für "das Notwendigste"²⁶ Sorge schon eine Zeittafel, die auf vier knappen Seiten am Ende des Buches – wenn überhaupt gewünscht – noch Zahlenmaterial bereitstellt. Deutlich wird hier das Bemühen, für ein

²⁰ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 9.

²¹ Nähere Ausführungen zu Hugo Friedrichs Tätigkeiten finden sich in dem mittlerweile ebenfalls längst klassisch gewordenen Grundlagenwerk von Hausmann, Frank-Rutger: »Vom Strudel der Ereignisse verschlungen«. *Deutsche Romanistik im »Dritten Reich«*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 2000, S. 194 f.

²² Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 9.

²³ Ebda.

²⁴ Vgl. Spitzer, Leo: Das Eigene und das Fremde. Über Philologie und Nationalismus. Hier zitiert nach: *Lendemains* (Berlin) XVIII, 69 - 70 (1993), S. 185.

²⁵ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 9.

²⁶ Ebda.

breiteres, nicht spezialisiertes Publikum ein komplexes Thema in äußerster Kürze zu präsentieren, wobei die Verletzung bestimmter Regeln akademischen Schreibens bewusst in Kauf genommen wird.

Unbestritten ist Hugo Friedrichs "Talent, so eindringlich zu schreiben, daß er auch ein Laienpublikum zu fesseln und ihm einen komplexen Sachverhalt so zu vermitteln vermochte, daß es glaubte, nach der Lektüre sachkundig zu sein"²⁷. Doch ist dieses Talent für eine fesselnde und seine Leserschaft überzeugende Schreibweise ungeachtet des großen Erfolgs bislang kaum untersucht worden. Auch Fritz Schalk, dem Friedrich seinen Band geschickt hatte, bewunderte die darstellerischen Fähigkeiten seines Freundes und lobte in seinem Brief vom 19. Dezember 1939 neben dem Stendhal-Kapitel besonders die Einleitung als "sehr gelungen und anregend zu lesen"²⁸. Sein gut gemeinter Ratschlag, sich besser ganz auf Stendhal zu konzentrieren, da das Thema "zu gross und seiner Natur nach [...] am wenigsten für eine aufrissartige Behandlung" geeignet sei, nahm zwar den von Friedrich im Vorwort gewählten Begriff auf, ging aber ins Leere, da Schalk nicht verstand, dass es seinem Freund um den Versuch einer schwungvollen, literarisch wie wissenschaftlich anspruchsvollen Darstellungsweise eines nicht-monographischen Themas gegangen war.

Der Erfolg gab Friedrich Recht. Dem 1937 nicht ohne mancherlei Komplikationen nach Freiburg berufenen Friedrich war es erstmals gelungen, (s)ein Publikum nicht nur zu erfinden, sondern auch zu finden und in seinen Bann zu ziehen. Früh schon erkannte der Vossler- und Auerbach-Schüler Werner Krauss in seiner Rezension von 1941, auf welch hohem sprachlichem Niveau es dem Freiburger Romanisten gelang, seine Leserschaft zu fesseln und zu faszinieren²⁹. Scheinbare Lässigkeit und Mühelosigkeit erscheinen als Charakteristika eines wissenschaftlichen Schreibens, das durch seine Eleganz die äußerste Verdichtung des Stoffes beim Leser kaum ins Bewußtsein dringen lässt. Unwillkürlich drängt sich eine Parallele zur Wirkungsweise des Flaubertschen Stils auf, dem "etwas Betäubendes" eigne: "es gehört zu den bezeichnendsten Wirkungen der Flaubertschen Romane, daß man von ihnen benommen wird wie von einem Narkotikum"³⁰. Gustave Flaubert, vor allem aber Paul Valéry³¹

²⁷ Hausmann, Frank-Rutger: »Vom Strudel der Ereignisse verschlungen«, S. 217.

²⁸ Zit. nach ebda.

²⁹ Vgl. hierzu ausführlich Ette, Ottmar: *ÜberLebenswissen. Die Aufgabe der Philologie*, S. 70.

³⁰ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 141.

wirkten machtvoll auf Friedrichs *literaturwissenschaftliches* Schreiben ein.

Hugo Friedrich zielte darauf ab, dass man seine Bücher nicht nur mit Gewinn, sondern auch mit Genuss lesen konnte und sollte. Sein Verständnis von Literaturwissenschaft als einer "genießenden Wissenschaft"³² macht ebenso auf der Ebene des Schreibens wie des Lesens auf die ästhetische, sinnliche Dimension jeglichen Erkenntnisprozesses aufmerksam – und macht auch die Lektüre seiner Schriften zu einem sinnlichen Erlebnis. Das in seinen Vorlesungen so deutlich hervortretende erzählerische Talent Friedrichs fand und erfand in seinen Schriften Erzählerstimmen, mit deren Hilfe das Diskursive ins Narrative so übersetzt wurde, dass die *actoritas* dieser Stimme(n) nie in Gefahr geriet. Man könnte von einer stilsicheren Inszenierung eines scheinbar vollständig verfügbaren Wissens sprechen.

Die metapherngesättigte Sprache Friedrichs besitzt etwas Dionysisches, wobei das Ausschweifende und Wuchernde aber immer wieder auf eine klare Gedankenführung zurückgeschnitten wird. Das nicht nur sprachliche Erbe Nietzsches macht sich allenthalben bemerkbar und verbindet sich mit einer Daseinsproblematik im Heideggerschen Sinn, die immer wieder an die Grundprobleme menschlicher Existenz, menschlichen Lebens rührt. Vor diesem philosophischen Hintergrund, den Friedrich auch in seinen nachfolgenden Werken immer wieder spürbar werden ließ, ohne ihn doch genauer zu umreißen, entfaltete der Freiburger Romanist eine Sichtweise der Literatur, in der die Kunst immer als intensivste Auslegung der Welt erscheint. Darum erst wecke der Gegenstand seiner Untersuchung, so Friedrich, ein Interesse, "das über die Zufälligkeit seines bloß literarhistorischen Daseins hinausgeht"³³. Die stilistische Kraft der Darstellung, ihre rasche Progression wie ihre bisweilen schwelgende, dann wieder zurückgenommene Metaphorik und Syntax ist auf das Existenzielle, eben über das »bloß«

³¹ Vgl. hierzu ausführlich Ette, Ottmar: Ein Fest des Intellekts, ein Fest der Lust. Hugo Friedrich, Paul Valéry und die Philologie. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft - Internationales Organ für neuere deutsche Literatur* (Göttingen) LVII (2013), S. 290-321.

³² Friedrich, Hugo: Dichtung und die Methoden ihrer Deutung, exemplifiziert an einem Sonett Ronsards. In: *Die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 1457-1957*. Freiburg: Hans Ferdinand Schulz 1957, S. 95-110; hier zitiert nach Steland, Dieter (Hg.): *Französische Literatur von Ronsard bis Boileau*. Frankfurt am Main: Fischer 1968, S. 17 f.

³³ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 14.

Literarhistorische Hinausgehende gerichtet und bricht immer wieder ausdrucksstark hervor.

Hugo Friedrichs Stilwille paart sich mit dem, was der Romanist sicherlich mit Blick nicht nur auf den Flaubertschen Fatalismus, sondern auch auf seine eigenen politischen wie hochschulpolitischen Verstrickungen als "das rettende Rückgrat des Erkenntniswillens"³⁴ bezeichnete. So heißt es in der Analyse von Flauberts Vision des Stils als *manière absolue de voir les choses* inmitten eindrücklicher Formulierungen, die sich nicht nur auf Flaubert, und auch hier nicht nur auf das bloß Literarhistorische beschränken:

Wäre dieser Stilwille aber nur ein rhetorisches Spiel, ein belangloser Formalismus, dann hätte er nicht ein ganzes Leben beherrschen und von ihm jene Opfer fordern können, die nur ein großes Ideal vom Menschen zu fordern pflegt. Dieser Stilwille ist der Reinigungsakt eines Menschen, der eine höchste Vollendung sucht.³⁵

Auch diese Passage selbst unterwarf Friedrich nicht gänzlich zufällig einer stilistischen Überarbeitung, die sowohl die Wendung "ein rhetorisches Spiel" tilgte als auch den letzten Satz zugleich von einem der vielen Superlativa befreite und personalisierte: "Dieser Stilwille ist der Reinigungsakt eines Menschen, der seine Vollendung sucht."³⁶ Stilwille und Erkenntniswille reinigen und retten angesichts einer im Grauen der Barbarei versinkenden Welt.

Dies bedeutet nicht, dass es nach 1945 für Hugo Friedrichs Buch nicht doch noch einiger weniger Reinigungsprozesse bedurft hätte, die keineswegs – wie es die kurzen Vorworte für spätere Auflagen nahelegten – rein stilistischer Natur (hier im engsten Sinne verstanden) waren. So hieß es etwa von Flaubert in der Ausgabe von 1939, er habe "die Erbärmlichkeit einer sozialisierten Massengesinnung erlebt, und ein Beispiel politischen Führertums ist nicht in seinen Gesichtskreis getreten."³⁷ In einer späteren Ausgabe wurde diese Passage durch die folgende ersetzt: "er hat die Erbärmlichkeit einer konformistischen Massengesinnung erlebt, und ein Beispiel politischer Genialität ist nicht in seinen Gesichtskreis getreten."³⁸

³⁴ Ebda., S. 146.

³⁵ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 128.

³⁶ Friedrich, Hugo: *Drei Klassiker des französischen Romans*, S. 115.

³⁷ Friedrich, Hugo: *Die Klassiker des französischen Romans*, S. 129.

³⁸ Friedrich, Hugo: *Drei Klassiker des französischen Romans*, S. 116 f.

Die gesellschaftlichen und politischen Kontexte hatten sich grundlegend verändert. Ob wir bestimmte Korrekturen als Reinigungsakt einer *political correctness* oder als Zeichen eines rettenden Erkenntniswillens nach dem Ende des Grauens in einer auf andere Weise konformistischen Gesellschaft werten wollen, mag hier offen bleiben. Hugo Friedrich gelang auf nationaler wie auf internationaler Ebene der Übergang in eine postdiktatoriale Gesellschaft unter zunehmendem Internationalisierungsdruck. Die schwierigen Jahre einer Entnazifizierung gerade auch innerhalb einer internationalen *scientific community* schienen vergessen: 1960 – und damit nach der Veröffentlichung seines bis heute mit Abstand meistverkauften Buches, seinem erstmals im September 1956 in der Reihe »rowohlts deutsche enzyklopädie« erschienenen Band *Die Struktur der modernen Lyrik*³⁹ – wurde er von der Modern Language Association of America zum *Honorary Member* gewählt.

* * *

Im Jahr des Erscheinens seines vielleicht am deutlichsten an der Zukunft ausgerichteten, in jedem Falle griffigsten und literarisch durchgefeiltesten Bandes, *Der literarische Zufall, das Mögliche und die Notwendigkeit*⁴⁰ schrieb Erich Köhler am 6. April 1973 in seinem noch unveröffentlichten, aber im Krauss-Nachlass verfügbaren und von Horst F. Müller transkribierten Briefwechsel⁴¹ an den von ihm verehrten Werner Krauss:

Meine Frau und ich denken oft an Ihren letzten Besuch zurück, und nicht selten fällt Ihr Name im Gespräch mit Herrn Friedrich, zu schweigen von den Diskussionen mit meinen Schülern und Mitarbeitern, die in vielen Dingen Ihre Kindeskind sind.

Die Präsenz von Werner Krauss und damit einer gesellschaftspolitisch engagierten Romanistik war rund um den Lehrstuhl, den Erich Köhler am Romanischen Seminar der Universität Freiburg als Nachfolger Hugo Friedrichs 1970 übernommen hatte, auf den unterschiedlichsten Ebenen spürbar. Seit seiner im Einverständnis

³⁹ Friedrich, Hugo: *Die Struktur der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Gegenwart*. Hamburg: Rowohlt 1956.

⁴⁰ Köhler, Erich: *Der literarische Zufall, das Mögliche und die Notwendigkeit*. München: Wilhelm Fink Verlag 1973.

⁴¹ Alle Zitate aus dem Briefwechsel folgen dieser Transkription, die mir im »Werner-Krauss-Nachlaß« (ehemals in Potsdam) zur Verfügung gestellt wurde.

mit Krauss erfolgten Übersiedelung von Ost nach West hatte Köhler stets den Kontakt mit seinem Lehrer gehalten und berichtete diesem denn auch 1951 in einem Brief aus Ulm von seinen Versuchen, Verbindungen zu Vertretern der bundesdeutschen Nachkriegs-Romanistik herzustellen und eine Stelle am Hamburger Seminar zu erhalten. Dies gelang, und so konnte der junge Erich Köhler – wie er 1952 an Krauss schrieb – seine Tätigkeit "in Ulm als Lokalreporter und Filmkritiker einer Tageszeitung" frohgemut anderen überlassen.

Damit waren die quälendsten Zweifel an seinem beruflichen Fortkommen ausgeräumt, und Köhler nutzte seine Chancen und wurde als Mediävist wie als Vertreter der Literatursoziologie zu einem Wissenschaftler, der – unverkennbar als Vertreter einer neuen Generation – der deutschen Romanistik "nach dem Krieg wieder zur internationalen Anerkennung" verhalf⁴². Denn Erich Köhler knüpfte in Freiburg nicht nur institutionell an die Generation eines Hugo Friedrich, sondern intellektuell auch an Erich Auerbach oder Werner Krauss an, die außerhalb der bundesdeutschen Romanistik wirkten und für die ethische Fundierung eines eigentlich neu zu begründenden Faches einstanden. Es wäre an der Zeit, über die nationale Dimension hinaus eine internationale Geschichte der Romanistik zu schreiben: In ihr käme Köhler eine wichtige Rolle zu.

Das Krauss und Köhler miteinander verbindende Lehrer-Schüler-Verhältnis über die Zonengrenzen hinweg, die bei ihnen keine des Geistes waren, lässt es als geradezu selbstverständlich erscheinen, dass Köhler seinem Buch über den literarischen Zufall die schlichte Widmung "Für Werner Krauss" voranstellte. Nach seinem Weggang aus Heidelberg, wo er bereits 1958 seine erste Professur hatte antreten können, längst in Freiburg etabliert, begründete Erich Köhler in seinem bereits erwähnten Brief vom 6. April 1973, warum er sich "vermessen" habe, Krauss seine "soeben mit ärgerlicher Verspätung bei Fink erschienene Broschüre über den Zufall" nicht nur zu übersenden, sondern "sichtbar Ihnen zu widmen": um zu "dokumentieren, wie sehr ich mich Ihnen verbunden weiß". Und er fügte hinzu:

"Auch wenn nicht alles, was darin geschrieben steht, Ihren Auffassungen entspricht, so ist wohl kaum zu verkennen, daß Ihr Beispiel nicht unbeteiligt ist. Ich würde mich, wie Sie verstehen werden, sehr freuen, wenn Sie Zeit fänden, das kleine Opus Ihres

⁴²*Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe.* Herausgegeben von Ansgar Nünning. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart - Weimar: Metzler 2001, S. 312.

vielleicht nicht unwürdigen Schülers zu lesen und mit Verständnis zu beurteilen."

In seinem letzten mir vorliegenden Brief an Köhler aus Berlin-Hessenwinkel vom 15. Juli 1973 entsprach Krauss dieser Bitte, nachdem sein Brief vom 14. April desselben Jahres vor allem der Sorge um Köhlers wegen einer schweren Kriegsverletzung angegriffene Gesundheit gegolten hatte. Die "Grundthese" seines Schülers einer "Offenheit gegenüber den durch den Zufall auszulösenden Möglichkeiten" weise eine "strukturmäßige Verwandtschaft (natürlich keine Abhängigkeit) zur Grundthese von E. Bloch" auf, und er riet Köhler, dem in Tübingen lehrenden Philosophen den Band zu schicken. Krauss war in seiner Reaktion eher zurückhaltend, lobte aber Köhlers Arbeit als die "eines Vollromanisten" und fügte abschließend hinzu: "Vorzüglich die Seiten über Proust und Valéry!" In Proust, gerade aber auch in Valéry könnte man im übrigen jene Autoren ausmachen, die Hugo Friedrichs und Erich Köhlers Schaffen miteinander verbanden.

Werner Krauss war es wie seinem Lehrer Erich Auerbach stets darum gegangen, die insbesondere von Vico und Hegel hergeleiteten geschichtsphilosophischen Dimensionen literarischen, aber auch literaturwissenschaftlichen Schreibens zu markieren. Eben dies gelang Erich Köhler in seinem kleinen Band über den literarischen Zufall auf herausragende Weise. Denn der Zufall wird in dieser Untersuchung zum Ausgangs- und zum Angelpunkt einer Reflexion, die das bloß Literarhistorische bei weitem übersteigt und – ausgehend von alltäglichen Redensarten über Zufälle und Zufallsbegegnungen, vor allem aber im Rückgriff auf Hegel – eine genuin geschichtsphilosophische Signifikanz entfaltet, denn: "Der Begriff des Zufalls impliziert, daß es auch anders hätte kommen können, daß die Notwendigkeit, die ihn umgreift, ihm eine Abundanz von Möglichkeiten zur Auswahl überläßt."⁴³

Wie Friedrich wählte auch Köhler seine Metaphern sehr präzise: So seien Literatur und Literaturgeschichte "ihres seismographischen Charakters wegen"⁴⁴ besonders geeignet, die Offenheit von Zukunft in der Vergangenheit sichtbar zu machen und in die Reflexion über Geschichte oder »Weltgeschichte« - im Sinne Auerbachs wie Hegels – einzubinden. Die Suche nach einem kritischen Verständnis dieser Offenheit zieht sich von den

⁴³ Köhler, Erich: *Der literarische Zufall*, S. 14.

⁴⁴ Ebda.

»Einleitenden Überlegungen« durch die nachfolgenden fünf römisch durchnummerierten Kapitel bis hin zum Schlussabsatz, in dem das Bild vom Ende der Geschichte, aber auch vom Ende des Menschen abschließend evoziert wird, ohne dass – eine auch zeitlich naheliegende Vermutung – eine direkte Beziehung zu Michel Foucaults berühmtem Abschluss von *Les mots et les choses* belegbar wäre:

Die Einführung des Zufalls in die historische Dialektik hat nicht zum Preis, dass diese aufgegeben werden müsste. Sie sichert sie vielmehr ab gegen die ständige Gefahr des Rückfalls in einen Determinismus, welcher der menschlichen Tätigkeit keinen Spielraum ließe, die Zukunft in zugleich freier und notwendiger, humaner Praxis zu gestalten. Wäre der Zufall nicht, und mit ihm das Mögliche, wäre Utopie schon längst nicht erstrebenswerte, sondern entsetzliche Wirklichkeit. Absolute Notwendigkeit ohne Möglichkeit ist zwar denkmöglich, aber unrealisierbar, weil Möglichkeit niemals abgeschlossen werden kann, es sei denn, es gelänge dem Menschen aufzuhören, Mensch zu sein. Das wäre dann seine allerletzte Möglichkeit – und das Ende der Geschichte.⁴⁵

Diese Schlussätze, die heute an die Möglichkeiten denken lassen, den Zufall durch die Kenntnisse der biotechnologisch determinierten *Life Sciences*, die vom Leben doch bestenfalls das Naturwissenschaftliche erfassen, vom »Geburtsfehler« einer zufallsbestimmten Zeugung an »auszuschalten«, machen deutlich, um was es in diesem knappen, dem Umfang von Friedrichs *Drei Klassikern* entsprechenden Buch geht. Es handelt sich um eine im Grunde *lebenswissenschaftliche* Untersuchung am Korpus der französischen Literatur. Zugleich macht die gelungene Schlussvolte auf die Selbstbezüglichkeit des Textes und die narrative Grundstruktur einer literarhistorischen Geschichte – und damit auf die Verfertigung des Textes selbst – aufmerksam.

Der literarische Zufall, das Mögliche und die Notwendigkeit entstand zweifellos aus der kritischen Auseinandersetzung mit Werner Krauss, aber auch mit Arbeiten von Erich Auerbach und Hugo Friedrich, in denen die Rolle des Zufalls oft thematisiert, aber nie zusammenhängend reflektiert und zur (ausstrahlungskräftigen) Leitlinie einer geschichtsphilosophisch gesättigten Darstellung gemacht worden war. In seinem mit den Gattungselementen eines

⁴⁵ Ebda., S. 137.

literarischen oder philosophischen Essays spielenden Band versuchte der Freiburger Romanist, die historischen Kontexte und jeweils veränderten Funktionen der Rolle des Zufalls stets im dialektischen Wechselspiel von Möglichkeit und Notwendigkeit so darzustellen, daß der Leserschaft jenseits romanistischer Fachgrenzen die geschichtsphilosophische Dimension vor Augen stehen musste.

Erich Köhler betrieb damit keine Monosemierung von Literatur, sondern folgte darin der Auffassung der herausragenden Romanisten des 20. Jahrhunderts, die zu Klassikern der Romanistik und der romanistischen Literatur wurden, weil (und nicht obwohl) sie sich nicht auf die Romanistik beschränkten, sie sich also nicht im doppelten Sinne diszipliniert hinter die Grenzen ihres Faches zurückzogen, sondern ihre Wissenschaft wissen(schaft)lich mit dem eigenen, dem fremden, dem literarischen Leben und Lebenswissen koppelten. Ist hierin nicht die beste, die zukunftsträchtigste aller Traditionen zu erkennen, welche die Romanistik ihren Leserinnen und Lesern zu bieten hat?

Aus einer eher selten in Erscheinung tretenden Erzählerposition in der ersten Person Singular oder Plural – hier steht Köhler Friedrich näher als Auerbach oder Krauss – wird eine insgesamt chronologisch angeordnete, aber mit häufigen historischen Rück- und Ausblicken strukturierte Darstellung entfaltet, in der immer wieder gezielt Sätze von lebenswissenschaftlicher Tragweite zwischen die Einzelglieder der philologischen Analyse gestellt werden. So wird beispielsweise das "Absichtslose und Wertindifferente am Zufall" laut Köhler zunächst als "Ärgernis im christlichen Weltbild"⁴⁶ beschrieben, um danach festzustellen:

Was einem zu-fällt wird gedeutet als das, was einem zu-kommt – *advenit* –, was auf einen zu-kommt als das, was *ihm* zu-kommt, was ihm bestimmt ist. Was in diesem Doppelsinn von Bestimmung und Zu-fallen auf jemanden zu-kommt, verbürgt auch seine Zu-kunft.⁴⁷

Kontingenz erscheint stets in ihrer jeweiligen historischen Form und Funktion, doch verraten die eingeschobenen verallgemeinernden Sätze nicht etwa den Versuch einer Trivialisierung der herausgearbeiteten wissenschaftlichen Ergebnisse, sondern die beharrliche Absicht, den Erkenntniswillen nicht auf das historische oder philologische Detail zu beschränken. Auch hier ist überdies der Stilwille des Romanisten

⁴⁶ Ebda., S. 28.

⁴⁷ Ebda.

erkennbar. Man könnte das auffällige Oszillieren zwischen literaturwissenschaftlicher Detailanalyse und geschichtsphilosophischer Kontingenzdeutung selbst wiederum als Hinweis darauf lesen, dass die Auswahl bestimmter (und nicht anderer) Textpassagen ihrerseits den Gesetzen des Zufalls unterliegt, ohne doch der Notwendigkeit zu entbehren: So erst wird das Mögliche als philologische, aber auch als humane Praxis real und mit dem (eigenen oder fremden) Leben verbunden. *Der literarische Zufall, das Mögliche und die Notwendigkeit* ist gewiss kein lebensphilosophisches, wohl aber ein lebenswissenschaftliches Buch.

Und ein *literaturwissenschaftliches* allemal. Von seinem Lehrer Krauss hat Köhler die Freude an eingestreuten Aphorismen wie etwa den folgenden übernommen: "Hold ist der Zufall nur dem Unhold, den Unschuldigen vernichtet er."⁴⁸ Oder: "Den Zufall eliminieren bedeutet, die Notwendigkeit des Möglichen zu berauben und das heißt: des Lebens selbst."⁴⁹ Oder auch: "Der Sinn einer Zeit, geborgen im Notwendigen, kann verfehlt werden im Verfehlen des Möglichen."⁵⁰ Und schließlich: "Antizipation ist virtuell emanzipatorisch."⁵¹ Doch es geht dem Romanisten offenkundig weniger um die literarische als um die geistige Strahlkraft einer Untersuchung, die im Titel wie auch den einzelnen Kapitelüberschriften⁵² – und dies ist keineswegs zufällig – nicht als romanistische gekennzeichnet ist. Alles »bloß« Fachwissenschaftliche scheint getilgt.

Daraus erklärt sich, warum Köhler nicht bei Paul Valéry's Überzeugung stehenblieb, "der Mensch sei eine zufällige Hervorbringung der Natur, die ebensowohl auch hätte ausbleiben können"⁵³, sondern diese mit den Thesen des Molekularbiologen und - wie man heute sagen würde – Lebenswissenschaftlers Jacques Monod in Verbindung brachte, die – so Köhler – "zur Sensation, aber auch zum Ärger christlicher wie marxistischer Orthodoxie"⁵⁴ geworden seien. Monods natur- und biowissenschaftlich untermauerte Behauptung, dass der einzig ehrliche Weg zum Selbstverständnis des Menschen über die Einsicht in die Gesetzmäßigkeit eines »reinen

⁴⁸ Ebda., S. 39.

⁴⁹ Ebda., S. 67.

⁵⁰ Ebda., S. 115.

⁵¹ Ebda., S. 120.

⁵² Eine gewisse Ausnahme bildet der Titel des Schlussteils, der immerhin die Literaturwissenschaft ins Spiel bringt: »Literaturwissenschaftliche Folgerungen«.

⁵³ Ebda., S. 85.

⁵⁴ Ebda.

Zufalls« und einer »absoluten aber blinden Freiheit« führe⁵⁵, beschäftigte Köhler offensichtlich so sehr, dass der Schlussabsatz wie eine geisteswissenschaftliche Antwort auf die Schlussätze in Monods 1970, also wenige Jahre zuvor erschienenen Buch klingen⁵⁶. Geistes- und biowissenschaftliche Lebenswissenschaft klingen hier zusammen: ein zumindest prospektiv transdisziplinäres Element, wie es die lebenslange Suche Köhlers nach immer neuen Wissensbereichen und Disziplinen – von der Soziologie über den Marxismus bis zur Psychoanalyse und Semiotik – charakterisierte. Erst der allzu frühe Tod Köhlers bereitete dieser Suche – und dieser Geschichte – ein keineswegs notwendiges Ende.

Wer wie Köhler der Kontingenz nicht nur im Krieg und seinen mannigfachen Verwundungen, sondern auch in den Wirren der Nachkriegs-Romanistik im deutsch-deutschen Wechselspiel so unmittelbar ausgesetzt war, der wußte, wie sehr der Zufall ein Lebens-Mittel⁵⁷ der Wissenschaften allein schon durch die Bio-Graphien ihrer VertreterInnen ist. Mag sein, daß hierin ein Anreiz dazu liegt, das eigene Leben gleichsam autobiographisch in die Wissenschaft einzuschreiben: Wissenschaft und Leben sind voneinander niemals grundlegend zu trennen.

Entscheidend vor diesem Hintergrund aber ist - und hierfür stehen die Impulse beider großen Freiburger Romanisten exemplarisch -, daß Wissenschaftsprojekt und Lebensprojekt in intensivstem Austausch miteinander stehen, ohne doch je miteinander gänzlich deckungsgleich zu werden. Im Spannungsfeld von Literatur und Wissenschaft, von Stilwille und Erkenntniswille, von

⁵⁵ Vgl. ebda., S. 85 f.

⁵⁶ Vgl. Monod, Jacques: *Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris: Seuil 1970; in der 1975 erschienenen deutschen Übersetzung lautet Monods Schlußabsatz: "Das ist vielleicht eine Utopie, aber es ist kein unzusammenhängender Traum. Diese Vorstellung drängt sich allein durch die Stärke ihrer logischen Geschlossenheit auf; sie ist die Schlußfolgerung, zu der die Suche nach dem Wahren unausweichlich führt. Der Alte Bund ist zerbrochen; der Mensch weiß endlich, daß er in der teilnahmslosen Unermeßlichkeit des Universums allein ist, aus dem er zufällig hervortrat. Nicht nur sein Los, auch seine Pflicht steht nirgendwo geschrieben. Es ist an ihm, zwischen dem Reich und der Finsternis zu wählen." (Monod, Jacques: *Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie*. Deutsch von Friedrich Griese. Vorrede zur deutschen Ausgabe von Manfred Eigen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag ⁵1982, S. 157.) Erich Köhler hat einen kleinen Teil dieser Passage selbst übersetzt (*Der literarische Zufall*, S. 100).

⁵⁷ Vgl. zu den Deutungsmöglichkeiten dieses Begriffs Ette, Ottmar / Sánchez, Yvette / Sellier, Veronika (Hg.): *Lebensmittel. Essen und Trinken in den Künsten und Kulturen*. Zürich: diaphanes 2013.

Disziplinarität und undisziplinierbarem Schreiben, von Widerständigkeit des Ästhetischen und Lesbarmachung des Geschriebenen für ein Publikum erst zeichnet sich jene Aufgabe der Philologie ab, die aus der kritischen Selbstreflexion ihrer eigenen Geschichte die Impulse für das Künftige gewinnt. Dann sind weder ein Ende der Geschichte noch ein Ende dieser Geschichte zu befürchten. Denn in der vielperspektivischen Reflexion des Lebens liegen die Impulse jener Zukünfte, die sich ihrer Herkünfte vergewissern, ohne doch in ihnen steckenzubleiben. Wenn Literatur ist, weil sie mehr ist, als sie ist⁵⁸, dann gilt dies auch im besten Sinne für die Literaturwissenschaften der Zukunft.

⁵⁸ Vgl. hierzu Ette, Ottmar: *Konvivenz. Literatur und Leben nach dem Paradies*. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2012, S. 160.

Brigitte Johanna Glaser

Nahezu ein Jahrzehnt (1993-2002) teilten Marianne Häuptle-Barceló und ich ein Büro. Während dieser Zeit gab es viele Gespräche und vor allem viele gute Ratschläge ihrerseits, die sich in den folgenden Jahren als ausgesprochen nützlich erwiesen, wie etwa die Empfehlung, Gremienarbeit vor allem auch als für mich belustigend zu betrachten. Diese Einsicht macht für mich immer wieder die vielen Sitzungsstunden erheblich leichter. Der Austausch mit ihr verstärkte in mir eine Gender-sensibilisierte Sichtweise des (universitären) Alltags und beförderte – wohl auch bedingt durch den gelegentlichen Input von Pedro Barceló – mein Interesse an historischer Kontextualisierung. Als Dank für diese schöne und angenehme Zeit widme ich ihr diesen Aufsatz.

Die Französische Revolution in England – Mary Wollstonecraft und William Godwin

Einleitung

Begibt man sich heute mithilfe von Geschichtsbüchern und Literaturüberblicken auf die Suche nach Begrifflichkeiten, die das England des 18. Jahrhundert näher beschreiben, so findet man häufig neben dem allseits bekannten „Age of Reason“ auch die Termini „Age of Revolutions“ oder „Age of Sensibility“ (z.B. Fabian oder Seeber), die beide in enger Verbindung mit der englischen Vorromantik und Romantik stehen. Sie verweisen, wenn wertungsfrei betrachtet, auf jene Aufbruchsstimmung und gesellschaftlichen Umwälzungen, die die amerikanische und die Französische Revolution mit sich brachten, sowie auf die allmähliche Hinwendung zu Emotionen. Das Zusammenspiel dieser drei sehr unterschiedlichen Konzepte soll im Laufe dieses Beitrags deutlich werden.

Obwohl die englische Romantik als Epoche aus literaturwissenschaftlicher Sicht mit dem Jahr 1798, und zwar mit der Publikation der *Lyrical Ballads*, einer Sammlung von Gedichten der Lyriker Wordsworth und Coleridge, einsetzt, empfanden zeitgenössische Autoren selbst vielmehr die Französische Revolution als tiefsten Einschnitt, als ein Ereignis, das politisch und intellektuell die weitere Entwicklung entscheidend prägen sollte. So schrieb der berühmte Lyriker Percy Bysshe Shelley in einem Brief vom 4. Sept. 1816 an seinen Kollegen Byron: „The French Revolution may be called the master theme of the epoch in which we live“ (Fabian, 133).

Der Ausbruch der Französischen Revolution im Jahre 1789 bedeutete zugleich das Ende der Konsolidierung nach dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und führte in Englands politischer Landschaft zu einer Aufspaltung in zwei oppositionelle Lager, die Radikalen und Reformer einerseits und die konservativen Traditionalisten andererseits. Gerade Literaten und Künstler begrüßten die Revolution, sahen sie in ihr doch den Triumph von Freiheit und Gerechtigkeit über Willkür und Gewaltherrschaft und interpretierten das Ereignis als den Beginn einer neuen Ära der Menschheit. Vertretern der anderen Seite aber erschien der Sturm auf die Bastille als ein schwerwiegender Bruch in der historischen Kontinuität und sie sahen sich gerade durch die nachfolgende Gewaltherrschaft in ihren schlimmsten Befürchtungen bestätigt. Die Distanzierung Englands gegenüber den französischen Ereignissen und die gleichzeitige Affirmation von Tradition als Wert an sich tritt besonders deutlich in Edmund Burkes Abhandlung *Reflections on the Revolution in France* (1790) hervor (auf die ich später noch näher eingehen werde, denn sie ist es, auf die auch Wollstonecraft und Godwin in verschiedenen Texten Bezug nehmen).

England um 1790

Die Französische Revolution war kein Ereignis, das Engländer aus weiter Ferne mit Argwohn und Furcht betrachteten. Vielmehr beteiligte sich England sowohl an den Französischen Revolutionskriegen (1792-1802) als auch an den Napoleonischen Kriegen (1808-1814), die mit einem Sieg über Frankreich, dem Friedensschluss von Wien (1815) und der Etablierung Englands als eine führende europäische Macht endeten. Im Inneren nahmen mit der konservativen Haltung Englands gegenüber dem revolutionären und napoleonischen Frankreich die Spannungen zu und das politische System geriet immer mehr unter Druck. Seit Ende des 18. Jahrhunderts war klar, dass die nachhaltige Zerstörung der paternalistischen Strukturen und die fortschreitende Industrialisierung politische Reformen unumgänglich machten. Jedoch wurden eben diese Reformen, die vor allem von radikalen Gruppen lautstark und gelegentlich in gewalttätigen Auseinandersetzungen eingefordert wurden, durch die Ereignisse in Frankreich um Jahrzehnte verzögert.

Wollstonecraft und Godwin

Zu jenen Intellektuellen, die sich auf der Seite der Radikalen und Reformer für Veränderungen stark machten und in ihren theoretischen Schriften wie auch in ihren Romanen immer wieder auf Ungerechtigkeiten hinwiesen, gehörten auch Mary Wollstonecraft und William Godwin.

Mary Wollstonecraft darf wohl als erste Feministin Englands bezeichnet werden, setzte sie sich doch in nahezu all ihren Texten dafür ein, für Frauen durch Reformen eine Verbesserung ihrer Stellung in der englischen Gesellschaft zu erreichen. Ihre eigenen Lebenserfahrungen bilden den Hintergrund zu diesen Forderungen (Todd, viii-xiv). Die 1759 als älteste Tochter in eine Familie mit sechs Kindern geborene Mary Wollstonecraft lehnte den Vater ab, da dieser die Mutter mit Verachtung behandelte und durch seine Trunkenheit den sozialen Status der Familie gefährdete. Bereits mit 18 Jahren verließ sie ihr Zuhause und suchte Halt in der Familie ihrer Freundin Fanny Blood, später gründete sie zusammen mit ihren Schwestern eine Schule. Da ihr eine gründliche Ausbildung fehlte, sah sie sich immer wieder mit Schwierigkeiten und mangelnder Anerkennung für ihre Arbeit konfrontiert – als Lehrerin, später als Gouvernante, aber auch als Rezensentin und als Assistentin des Publizisten Joseph Johnson. Ihre schlimmsten Erfahrungen machte sie jedoch, als sie sich, ganz der vorherrschenden Mode der Empfindsamkeit folgend, von ihren Gefühlen treiben ließ. Sie verliebte sich zunächst in den frisch vermählten Maler Henry Fuseli (auf dem Kontinent bekannt als der Schweizer Heinrich Füssli) und bot ihm und seiner Frau die Möglichkeit einer *ménage à trois* an, in der sie für sich selbst die Rolle der intellektuellen Freundin im Auge hatte. Nach der prompten Ablehnung der Fuselis zog sie 1792 nach Frankreich und ging dort eine Beziehung mit dem amerikanischen Unternehmer Gilbert Imlay ein, aus der eine Tochter hervorging. Imlay hatte jedoch wenig Interesse an den beiden und schickte sie schließlich nach einem Selbstmordversuch seitens Wollstonecrafts nach Skandinavien. Nach ihrer Rückkehr nach London versuchte sie noch ein weiteres Mal, sich das Leben zu nehmen, als sie nämlich endgültig erkannte, dass Imlay kein Interesse an ihr mehr hatte. Nach ihrer Erholung traf sie William Godwin und ging mit ihm eine Liebesbeziehung ein, die von Gleichheit geprägt war. Obwohl sich Godwin öffentlich wiederholt gegen die Institution der Ehe ausgesprochen hatte, heiratete er 1797 die erneut schwangere Wollstonecraft. Diese starb im Alter von 37 Jahren wenige Tage nach der Geburt der Tochter Mary (der späteren Mary Shelley). Wollstonecraft schuf bis zu ihrem Tod nur wenige literarische Werke, darunter den frühen sentimentalischen Roman *Mary, A Fiction* (1788), die beiden politischen Pamphlete *Vindication of the Rights of Men* (1790) und *Vindication of the Rights of Woman* (1792) sowie den unvollendet gebliebenen Roman *Maria; or The Wrongs of Woman* (1798).

William Godwin wurde im Jahre 1756 geboren und erhielt eine Ausbildung zum non-konformistischen Geistlichen, arbeitete dann jedoch ab 1788 als freier Autor in London. Als er Mary Wollstonecraft 1796 näher kennenlernte, hatte er seine

einflussreichsten Schriften bereits verfasst. Seit der Publikation der Abhandlung *An Enquiry Concerning Political Justice and Its Influence on Morals and Happiness* (1793) und der ein Jahr später folgenden fiktionalen Umsetzung seiner Ideen in *Things as They Are; or, The Adventures of Caleb Williams* (1794) galt Godwin als Reformier, wenn nicht gar als Anarchist, retrospektiv gesehen aber machte er sich gerade mit *Caleb Williams* einen Namen als Pionier des politischen Romans in England. Es folgten nach Wollstonecrafts Tod noch die Publikation der Memoiren seiner Frau (1798) sowie fünf heute mehr oder weniger vergessene Romane und kleinere nichtfiktionale Schriften. Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie Wollstonecraft und Godwin bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die Französische Revolution literarisch rezipiert haben und wie sie in ihren Werken reformerischen Bestrebungen Ausdruck geben, indem sie auf dieses Ereignis immer wieder verweisen, etwa durch Wortwahl und Bilder, durch wiederkehrende Themen und durch den Gebrauch von Gegensatzkonstellationen. Beide entwickelten ihre politischen Positionen als Reaktion auf Edmund Burkes *Reflections on the Revolution in France*, auf die ich nun näher eingehen möchte.

Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France* (1790)

Schockiert über die Verhaftung des französischen Königs Ludwig XVI und seiner Frau Marie Antoinette veröffentlichte Burke bereits im Jahre 1790 seine Abhandlung *Reflections on the Revolution in France*, die gerade in den konservativen Lagern vieler europäischer Nationen Zustimmung fand. In diesem Text vertritt Burke eine dezidiert konservative Position, wenn er Monarchie, Aristokratie, Kirche und Verfassung als natürlich gegeben und als die historische Kontinuität garantierend darstellt und daraus folgert, Ungleichheiten in einem Volk entsprächen ebenfalls der Natur und müssten deshalb beibehalten werden. Als er die Verhaftungsszene der königlichen Familie wiedergibt, greift Burke zu einer emotionalen Beschreibung. Er zeichnet das Oberhaupt der Nation in einer häuslichen Szene, in der seine Frau und seine Kinder von äußerer Gewalt bedroht sind. Dieses dramatische, private Ereignis entspricht nun jedoch einer nationalen Tragödie. Ganz den literarischen Geschmack der Zeit aufgreifend schildert Burke die Szene im Stile des populären Schauerromans und setzt dabei gängige Charakteristika wie die Figur der verfolgten unschuldigen Frau ein, den krassen Gegensatz von Übeltätern und Opfern und üppige Beschreibungen diverser Gräueltaten:

History will record, that on the morning of the 6th of October, 1789, the king and queen of France, after a day of confusion, alarm, dismay, and slaughter, lay down, under the pledged security of public faith, to indulge nature in a few hours of respite, and troubled, melancholy repose. From this sleep the queen was first startled by the

voice of the sentinel at her door, who cried out to her to save herself by flight – that this was the last proof of fidelity he could give – that they were upon him, and he was dead. Instantly he was cut down. A band of cruel ruffians and assassins, reeking with his blood, rushed into the chamber of the queen, and pierced with a hundred strokes of bayonets and poniards the bed, from whence this persecuted woman had but just time to fly almost naked, and, through ways unknown to the murderers, had escaped to seek refuge at the feet of a king and husband, not secure of his own life for a moment.

This king, to say no more of him, and this queen, and their infant children, (who once would have been the pride and hope of a great and generous people,) were then forced to abandon the sanctuary of the most splendid palace in the world, which they left swimming in blood, polluted by massacre, and strewed with scattered limbs and mutilated carcasses. (Burke, para. 116-117)

Burkes Ziel ist es natürlich, bei seinen Lesern Abscheu vor diesen Taten und Mitleid mit den Leidenden hervorzurufen. Später setzt er die Revolution einem Aufstand von Kindern gegenüber ihren Eltern gleich und beschwört die Gefahr, die aus dieser Art von Umsturz zu entstehen droht: auch wenn die Mordtaten zunächst damit gerechtfertigt würden, dass sie dem öffentlichen Wohl dienen, würden sie dennoch eine Lawine des Grauens in Bewegung setzen, bis schließlich die Fähigkeit, zwischen gutem und schlechtem Verhalten zu unterscheiden, verloren gehe: „Such must be the consequences of losing, in the splendour of these triumphs of the rights of men, all natural sense of wrong and right“ (Burke, para. 138) Die von ihm prophezeite Anarchie, die aus dem Triumph der Menschenrechte entstehen würde, ist deshalb abzulehnen, gerade von den Engländern, die seiner Ansicht nach ihr von Natur gegebenes Gefühl für rechtes, moralisches Verhalten bisher haben bewahren können.

In England we have not yet been completely embowealed of our natural entrails; we still feel within us, and we cherish and cultivate those inbred sentiments which are the faithful guardians, the active monitors of our duty, the true supporters of all liberal and manly morals. (Burke, para. 144)

Insbesondere Burkes Gegenüberstellung von Frankreich und England und seine Hervorhebung der eigenen Nation als Hort der Tradition und des altbewährten Guten erzürrten seine Opponenten und ermunterten sie zu Reaktionen. Wollstonecraft und Godwin gehen beide in ihren theoretischen Schriften auf eine Reihe Burkescher Argumente ein. In ihren Romanen jedoch konzentrieren sie sich auf jeweils einen Punkt, Wollstonecraft auf die Folgen

geschlechterspezifischer Erziehung, Godwin auf die Problematik paternalistischer Strukturen.

Mary Wollstonecraft und William Godwin – politische Schriften und Romane

Wollstonecrafts *Vindication of the Rights of Men* und Godwins *Enquiry Concerning Political Justice* stellen nahezu sofortige Antworten auf Burkes Vorwürfe dar. Wollstonecraft veröffentlichte ihren Text nur wenige Wochen nach Burke, Godwin begann einige Monate später an seiner wesentlich längeren Studie zu schreiben und vollendete sie 1793.

Mary Wollstonecraft

Wollstonecrafts Hauptargument in *Vindication of the Rights of Men* (1790) ist, dass die durch Traditionen verfestigten Institutionen deutlich erkennbare Ungerechtigkeiten zur Folge haben, z.B. die Unmöglichkeit der Armen, sich aus ihrer misslichen Lage zu befreien, die zu legaler Prostitution führende Heiratspolitik reicher Familien, oder die Unfähigkeit des Einzelnen, durch eigene Verdienste seine Position verbessern und sein Vermögen zu vermehren. Die Autorin plädiert zudem dafür, Freiheit als Naturrecht anzuerkennen und vernunftgesteuertem Denken und Agieren den Vorzug vor romantischen Vorstellungen und exzessiv emotionalem Verhalten zu geben. Auch ermahnt sie Burke dazu, die eigene Nation genauer zu betrachten und so die überall sichtbaren Missstände zu erkennen und deshalb jene Reformen zu unterstützen, durch die den Schwachen und Benachteiligten geholfen werden könnte. In mehreren wichtigen Abschnitten des Pamphlets geht sie auf den zeitgenössischen Kult der Empfindsamkeit ein und unter Zurückweisung des Burkeschen Appells an die den Engländern angeblich angeborenen moralischen Empfindungen betont sie die Präferenz vernunftgesteuerten Verhaltens.

Den zwei Jahre später erscheinende Folgetext *Vindication of the Rights of Woman* (1792) widmete die kurz darauf nach Frankreich reisende Wollstonecraft dem Revolutionär Talleyrand, in der Hoffnung, so auf die Gesetzgebung Frankreichs bezüglich der Bildung und Ausbildung von Frauen Einfluss nehmen zu können. In diesem hastig geschriebenen Text bezieht sie Naturrecht erstmals auch auf Frauen und fordert damit eines der wichtigsten Reformprinzipien ihrer Zeit auch für das eigene Geschlecht ein. Um die damals dominierende Vorstellung der Geschlechterhierarchie zu unterminieren, verlangt sie vor allem für die bürgerliche Frau der Zeit die Möglichkeit finanzieller Unabhängigkeit und zwar basierend auf einer Ausbildung, die in nichts jener nachsteht, die jungen Männern ihrer Klasse zuteil wurde. Ihr Hauptargument ist dabei, dass gut ausgebildete Frauen zum

Fortschritt der Gesellschaft beitragen werden. Sie setzt sich damit in direkte Opposition zu jenem Idealbild, das sich im Laufe des 18. Jahrhunderts entwickelt hatte und vor allem von Autoren religiös orientierter Verhaltensbücher unterstützt wurde: nämlich das Bild der jungen Frau, deren Pflicht und Hauptbestreben sein muss, auf Männer einen gefälligen Eindruck zu machen und die nach ihrer Heirat sozusagen vollständig in den Besitz des Ehemanns übergeht und auf seine Unterstützung angewiesen ist, dafür aber auch seinen Schutz genießt (wenigstens in der Theorie). Da Wollstonecraft das Hauptproblem für Frauen ihrer Zeit darin sah, dass sie zu sehr vom Gesellschaftssystem und dessen Ideologie geprägt waren, sie deshalb eine drastische Reform dieses Systems für nötig hielt, und genau diese als radikal wahrgenommene Reformvorstellung mit der Französischen Revolution assoziiert wurde, trafen ihre Ideen überwiegend auf Skepsis und Ablehnung, auch seitens der sogenannten „Bluestockings“, jener intellektuellen Frauen, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu den unterschiedlichsten Themen publizierten. Gerade Frauen gibt Wollstonecraft in ihren Schriften immer wieder mit auf den Weg, dass sie sich aus den Fesseln patriarchalischer Strukturen nur befreien können, wenn sie rational ihren Probleme begegnen und dementsprechend ihr Leben gestalten, also gerade nicht den von Burke evozierten Emotionen nachgeben und falsche romantische Ideale verfolgen.

Um ihren Zeitgenossen die Notwendigkeit von Reformen zu veranschaulichen und nun auf andere Weise auf die beklagenswerte Situation der Frau hinzuweisen, begann Wollstonecraft 1797, ihre politischen Thesen in ihrem Roman *Maria; or The Wrongs of Woman* zu verpacken. Zwar blieb dieser Text aufgrund ihres frühen Todes unvollendet, wurde aber von Godwin zusammen mit anderen Fragmenten posthum veröffentlicht.

Gleich zu Beginn des Romans begegnen wir der Protagonistin Maria in einer privaten psychiatrischen Anstalt, in die sie von ihrem Ehemann gebracht worden war, nachdem sie sich widerspenstig verhalten hatte. Im Folgenden erzählt Maria ihre Geschichte, einerseits in Briefen, die sie an ihre von ihr fern gehaltene Tochter richtet, andererseits in Gesprächen mit der Wärterin Jemima und dem Mitinsassen Darnford. Sie beschreibt, welchen tragischen Verlauf ihr Leben wegen geschlechterbedingter Ungerechtigkeiten genommen hat. Ihren romantischen Idealvorstellungen folgend, verliebt sich die junge Maria in den verwöhnten Sohn eines Nachbarn. Dieser entpuppt sich im Laufe der späteren Ehe als verschwenderisch, unzuverlässig und gewalttätig und bietet sie sogar einem Freund für eine kurze Affäre an, nur um auf diese Weise aus einer finanziellen Notlage zu kommen. Ihre Entscheidung, sich von ihm zu trennen und ein unabhängiges Leben zu führen, bezeichnet er als „the folly of

romantic sentiments“ (Wollstonecraft 1788, 123). Als sie ihn dennoch verlässt und sich verschiedene, wechselnde Unterkünfte sucht, lässt er sie suchen und trotz ihrer fortgeschrittenen Schwangerschaft von Ort zu Ort jagen: „I was hunted, like an infected beast“ (131), wird sie später im Brief an ihre Tochter erklären. Als sie mit dem neugeborenen Kind nach Italien fliehen will, wird sie mithilfe einer Bediensteten betäubt, verhaftet und in die Anstalt verbracht, in der sie seither dahingevegetiert. Ihr Kind wird ihr für immer entzogen. „Marriage has bastilled me for life“ (115), schreibt sie und drückt in dieser auf die Französische Revolution anspielenden Metapher aus, wie sie unter der rechtlich-religiös sanktionierten Unterdrückung der Frau im Rahmen der Ehe zu leiden hat. Ihr späteres Gesuch, eine Scheidung von jenem Mann zu erreichen, den sie mehrfach als grausamen Tyrannen bezeichnet, wird abgelehnt mit dem Verweis, „French principles in public or private life“ (145) seien in England nicht erwünscht und würde man Frauen zugestehen, gefühlsbedingte Anliegen vor ein Gericht zu bringen, um damit sogenannte Gerechtigkeit zu erlangen, dann würde man dem Unmoralischen geradezu den Weg ebnet: „[...] if women were allowed to plead their feelings, as an excuse or palliation for infidelity, it was opening a flood-gate for immorality“ (145). Auch hier platziert Wollstonecraft wieder einen Verweis auf Frankreich sowie auf den mit der Epoche der Romantik assoziierten exzessiven Ausdruck von Emotionen.

Obwohl Marias Schicksal im Zentrum der Erzählung steht, stellt Wollstonecraft im Roman auch die Geschichten weiterer Frauen unterschiedlicher Herkunft vor, die alle an den patriarchalischen Strukturen der damaligen Gesellschaft scheitern und für die es wegen kontinuierlicher Diskriminierung sowie mangelnder Qualifikationen keine Alternative zum persönlichen Untergang gibt. Gerade die als junges Mädchen vergewaltigte Jemima nimmt ihre weitere Existenz immer wieder als Versklavung wahr und berichtet von der wiederholten Tyrannei der Männer, die durchwegs als gewalttätig, der Spielsucht und dem Alkohol verfallen, geldgierig und lüstern beschrieben werden. Keiner von ihnen entspricht dem Burkeschen Ideal des wohlwollenden, väterlichen Beschützers, sondern jeder schöpft vielmehr seine systembedingte dominante Position in vollen Zügen zu seinem Vorteil aus. Zugleich weist Wollstonecraft in der Zeichnung hilfloser, von romantischen Idealen verblendeter weiblicher Figuren die Rousseausche Vorstellung femininer Sanftmut als vorbildliches Verhalten durch die implizite Negation der repräsentierten Situationen zurück. Einen Ausweg sieht sie beim weiteren Bestehen von Strukturen der Unterdrückung wohl nur in der am Ende kurz angedeuteten Solidarität unter Frauen, ähnlich einer Insel des gegenseitigen Wohlwollens im privaten Bereich; eine

Lösung der Probleme aber, so zeichnet es sich ab, wird nur durch eine drastische Reform des gesamten Systems möglich sein.

William Godwin

Eben diese allumfassende Reform ist auch das zentrale Anliegen des William Godwin. Bereits in *An Enquiry Concerning Political Justice* (1793), seiner als Antwort auf Burke konzipierten Abhandlung über die politische Verfasstheit Englands um 1700, stellt er das Individuum über den Staat und argumentiert, dass rational agierende Menschen, die das Wohl der Gemeinschaft im Auge behalten, keiner Institutionen bedürfen. Eine sogenannte anarchistische Form der politischen Philosophie verfolgend, plädiert Godwin deshalb für die Abschaffung von Regierung, Gesetzesapparat, institutionalisierter Religion und privatem Vermögen, aber auch der Ehe, die er als eine Form der Prostitution sieht, ist sie doch in den bürgerlichen und adeligen Schichten der Gesellschaft zumeist mit dem Austausch von Geld und Besitz verbunden. In den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt Godwin die Vernunft und argumentiert, dass diese allein dem Menschen helfen wird, Zusammenhänge bezüglich des Zustands seiner Gesellschaft zu erkennen und Veränderungen zum Positiven herbeizuführen. Er entkoppelt also den durchgreifenden revolutionären Wandel von Emotionen und sieht ihn vielmehr als Folge des Nachdenkens und Verstehens. Damit rückt er weit von Burkes Einschätzung ab.

Auch Godwin, dessen mehrere Hundert Seiten umfassende politische Schrift von der breiten Masse kaum rezipiert wurde und deshalb im Gegensatz zu Thomas Paines *The Rights of Man* (1790) keiner Zensur unterworfen war, machte von der Gattung Roman Gebrauch, um seine Ideen einem größeren Publikum nahe zu bringen. Charakteristika des populären Schauerromans übernehmend, schuf Godwin in *Caleb Williams* zudem mit der Psychologisierung der handelnden Figuren ein frühes Meisterwerk des Verbrecher- und Kriminalromans, indem er nämlich die Geschichte eines Mörders vorstellt, der sich nach der Entdeckung seiner Tat vom Gejagten zum Jäger des Mitwissers wandelt.

Der junge Caleb Williams erzählt aus der Retrospektive, welche Ereignisse zu seiner Resignation und zur Zerstörung seines Lebens geführt haben. Trotz seiner einfachen, ländlichen Herkunft findet er eine Anstellung als Sekretär bei dem Landedelmann Falkland, den er wegen seiner umfassenden Bildung und menschlichen Integrität verehrt, dessen Anfälle der Melancholie er aber lange Zeit nicht versteht. Als er durch die Erklärungen des Verwalters Collins erfährt, dass Falkland in der Vergangenheit in einen andauernden Konflikt mit seinem Nachbarn Tyrell, einem kruden, rachsüchtigen Gutsbesitzer, verwickelt war und dieser nach einer Konfrontation mit Falkland tot

aufgefunden wurde, wird Calebs Neugier geweckt. Er entdeckt, dass Falklands Schwachpunkte seine Fixierung auf Ehre und die Bewahrung seines guten Rufs sind, diese aber durch Tyrells öffentliche Attacke auf ihn unterminiert worden waren. Um vor sich selbst bestehen zu können, hatte Falkland Tyrell deshalb umgebracht. Das Eingeständnis seiner Tat dem Bediensteten gegenüber macht Falkland angreifbar und verleitet ihn dazu, den sozial unter ihm Stehenden mit aller Macht zu verfolgen, ihn mittels gefälschter Beweise des gemeinen Diebstahls zu bezichtigen und ihn ins Gefängnis werfen zu lassen. Mehrmals versucht Caleb, gegen Falkland eine Mordbeschuldigung vorzubringen, scheitert aber an einem Justizsystem, das nach Standesunterschieden urteilt. Als jedoch am Ende ein getriebener und vom Tode gezeichneter Falkland keine Anstrengungen zu seiner Verteidigung mehr macht, ist auch Caleb zu einem Gefühl der Genugtuung nicht mehr fähig: Konventionen um Ruf und Ehre sowie eine marode Justiz haben somit *zwei* Leben zerstört, die anfangs zu den größten Hoffnungen berechtigt hatten.

In *Political Justice*, aber auch in *Caleb Williams* beleuchtet Godwin die sozialen Verhältnisse seiner Zeit und exponiert dabei jene Institutionen, die die Verbreitung von Freiheit und Gleichheit behindern und dafür verantwortlich sind, dass das unwissende Landvolk in Abhängigkeit gehalten wird, während die privilegierten Schichten ein luxuriöses Leben führen und sich als Despoten geben können. Beide Texte kritisieren den Eingriff der Regierung in den privaten Bereich der Menschen sowie die Auswirkungen systembedingter Diskriminierung. Zudem lässt Godwin Burkes Lob bewährter englischer Traditionen, wie sie sich vor allem in den Institutionen herausgebildet haben, in neuem Licht erscheinen. Er hebt dabei vor allem den wohlwollenden Paternalismus hervor, indem er Despotismus verschiedenster Art als Travestie desselben darstellt.

Geschlechter- und standesbedingte Ungleichheiten vor dem Gesetz und im privaten Bereich prangert Godwin in seinem Roman besonders an. Die Entwicklungsverläufe der Figuren der Emily Melville und des Pächters Hawkins fungieren exemplarisch, um die Tragweite despotischer Grausamkeiten sowie die ähnlich gearteten sozialen Positionen von Frauen und Bediensteten im damaligen England zu verdeutlichen. Zwar ist die junge Emily als Tyrells Nichte dem Schutz des Onkels anbefohlen und fühlt sich sicher auf diesem althergebrachten Fundament von Familie und Ritterlichkeit, ihr Onkel jedoch bestraft ihre Verehrung des Gegners Falkland mit Emilys Verbannung und Verfolgung, was schließlich zu ihrem frühen Tode in einem Gefängnis führt. In der Geschichte der Emily prallen Idealvorstellungen, die einer Welt der Empfindsamkeit entstammen, mit der harschen, interessengesteuerten Realität des Machtdenkens zusammen. Wenn Godwin den Despoten Tyrell zu seiner

Verteidigung sagen lässt, „I did nothing but what the law allows“ (Godwin 1794, 91) zeigt er, dass Burkes Betonung ritterlicher Verhaltens, das auf väterlichem Wohlwollen basiert, nur eine Fassade ist, die die wahren, institutionell verankerten Strukturen verdeckt.

Am Beispiel der Hawkins-Familie, aber auch am Protagonisten Caleb Williams demonstriert Godwin schließlich, dass der Gesetzesapparat als Mittel der Unterdrückung und Tyrannei eingesetzt wird, vor allem dann, wenn einfache Bürger das Missfallen der Obrigkeit geweckt haben. Obwohl der aufmüpfige Pächter Hawkins annimmt, auch er habe Rechte – „I hope there is some law for poor folk, as well as for rich“ (71), sagt er – werden er und sein Sohn durch Tyrells Rachefeldzug finanziell zerstört und danach von Falkland zur Rettung seiner Ehre an den Galgen geliefert. Caleb wiederum muss am eigenen Leib erfahren, dass es eine Bastille nicht nur in Frankreich gibt: er, und nicht nur er, wird über Monate hinweg ohne Gerichtsverfahren unter den unwürdigsten Umständen in englischen Gefängnissen festgehalten. In der Darstellung englischer Gefängnisse verknüpft Godwin die Tyrannei des Staats mit jener einflussreicher Männer wie Falkland und Tyrell sowie einfacher Gefängniswärter, die alle zusammen zur Kontrolle und Unterdrückung der Machtlosen beitragen. Auch die wiederholt im Roman stattfindenden Gerichtsprozesse werden durchwegs als korrupt gezeichnet und runden das Gesamtbild einer maroden Justiz und eines nichtfunktionierenden Rechtssystems ab. Calebs Hoffnung, irgendwann Recht zu bekommen, wird immer wieder enttäuscht und „die Dinge, so wie sie sind“, wie es Godwin im Titel des Romans ausdrückt, erscheinen in so desolatem Zustand, dass Reformen unumgänglich sind. In *Caleb Williams* enthüllt Godwin die Widersprüche zwischen Burkes Idealvorstellung bezüglich britischer Institutionen und den real existierenden Verhältnissen, die Handeln im Sinne von Vernunft und Gerechtigkeit behindern. Die im Text implizite Aufforderung zum Wandel richtet sich an zeitgenössische Engländer und hat zum Ziel, jede politische und soziale Einrichtung im Land einer Evaluation zu unterwerfen und sie, sollte sie mangelhaft erscheinen, zu verwerfen.

Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Wollstonecraft und Godwin eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung verfolgten, was die Rezeption der Französischen Revolution anbelangt: während Wollstonecraft Erfahrungen aus erster Hand basierend auf ihren Reisen in Frankreich und ihrem eigenen Leben verarbeitet, zeigt sich Godwin als Denker, der die französischen Philosophen des 18. Jahrhunderts rezipiert und daraus eine Vision bezüglich mehr Gerechtigkeit für England entwickelt.

Beide präsentieren sowohl theoretische Überlegungen zu Mängel und Desiderata, kommen dann aber auch zu einer fiktionalen Umsetzung der Thematik. Rekurrierende Motive, die wir in den Romanen beider finden, sind Gegensatzpaare im Sinne von Gut/Böse, schwach/stark, Verfolger/Verfolgter und Freiheit/Gefangenheit sowie der das Leben des Individuums dominierende Einfluss von Institutionen und Tradition. Geschlechter- und standesbedingte Aspekte treten in Verbindung mit Gegensatzkonstellationen auf, indem Frauen aber auch Vertreter sozial benachteiligter Gruppen der Gesellschaft als besonders abhängig von der Willkür der Mächtigen gezeichnet werden. Anspielungen auf die Französische Revolution finden sich vor allem in der Semantik der Texte, z.B. in diversen Verweisen auf die Bastille als berühmt-berüchtigter Ort, den es in ähnlicher Form auch in England gibt oder in der Assoziation von Freiheit, Wandel und Reform mit etwas, was zur damaligen Zeit als typisch französisch wahrgenommen wurde.

Obwohl der Ruf nach Reformen, wie wir ihn in den Texten Wollstonecrafts und Godwins finden, durchaus berechtigt war und die nachhaltige Zerstörung der paternalistischen Strukturen im späten 18. Jahrhundert – forciert durch die fortschreitende Industrialisierung – bereits begonnen hatte, wurde die demokratische Entwicklung Englands durch die äußeren Ereignisse der Zeit lange verzögert. Im Gefolge der Französischen Revolution kam es auch in England zu einer politischen Radikalisierung und im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert immer wieder zu öffentlichen Unruhen und gewalttätigen Auseinandersetzungen. Die in weiten Teilen der Bevölkerung, vor allem im Parlament vorherrschende Angst erklärt, weshalb erst 1832 die Verabschiedung der Reform Bill erfolgte, eines ersten Wahlgesetzes, das den Zugang zu mehr Demokratie wenigstens Teilen der Mittelschicht gestattete. Weitere Reformen würden später folgen.

Literaturverzeichnis

Burke, Edmund (1790). Reflections on the Revolution in France. Harvard Classics, vol. 24, Part 3. 407 paras. <http://www.bartleby.com/24/3/5.html> (letzter Zugriff am 15.06.14).

Fabian, Bernhard (1991). „Romantik“. In: Die englische Literatur. Band 1: Epochen – Formen. Hg. Bernhard Fabian. dtv: München. 132-153.

Godwin, William (1842). Enquiry Concerning Political Justice and Its Influence on Morals and Happiness (1793). J. Watson: London.

Godwin, William (1998). Caleb Williams (1794). Hg. David McCrachen. UP: Oxford.

Seeber, Hans Ulrich (2004). „Romantik und Viktorianische Zeit“. In: Englische Literaturgeschichte. Hg. Hans Ulrich Seeber. Metzler: Stuttgart. 224-312.

Todd, Janet (2004). „Mary Wollstonecraft“. In: Mary and Maria. Hg. Janet Todd. Penguin: London. viii-xiv.

Wollstonecraft, Mary (1985). *Vindications of the Rights of Woman* (1792). Hg. Miriam Brody. Penguin Books: London.

Wollstonecraft, Mary (2004). *Mary and Maria* (1788). Hg. Janet Todd. Penguin Books: London.

Gunther Gottlieb

Es ist schön, für jemanden zu schreiben, mit dem einen nicht nur eine vieljährige Freundschaft, sondern auch ein Gleichklang der Ansichten über die Erfordernisse einer auf der Höhe ihrer Zeit stehenden Ausrichtung der akademischen Lehre als Bildungs- und Erziehungsauftrag verbindet. In diesem Sinne widme ich Marianne Häuptle-Barceló, deren Kritik und Anregungen mir stets willkommen sind, den nachstehenden Beitrag.

Der Konjunktiv hat es schwer Kritische Anmerkungen zum Umgang mit der deutschen Sprache⁵⁹

Nicht nur der Konjunktiv hat es schwer! Ganz allgemein: Unsere Sprache hat es schwer. Die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung hat 2009 beschlossen, regelmäßig einen „Bericht zur Lage der Sprache der Nation“ vorzulegen. In Tageszeitungen und Fachzeitschriften wird die Schwäche vieler junger Leute in Rechtschreibung und Zeichensetzung beklagt. Hochschullehrer äußern sich nachdenklich über die Unfähigkeit von Studierenden, ihre Gedanken in richtige Sätze zu fassen und Referaten oder Hausarbeiten eine inhaltlich und sprachlich befriedigende Gestalt zu geben. Der Umgang mit dem Deutschen gibt also Anlass zur Sorge, und diese Sorge teilen alle, denen es nicht egal ist, welche Entwicklung unsere Sprache nimmt, und die überzeugt sind, dass wir selbst, zumal alle, die öffentliche Verantwortung tragen für den Umgang mit der Sprache, etwa Politiker, Medienleute, Lehrer aller Schularten, alle im akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb Tätigen aufgefordert, ja verpflichtet sind, darüber zu wachen. Aber gerade da liegen die Probleme! Viele Politiker, Fernseh- und Rundfunkmoderatoren und Journalisten sind nicht in der Lage, in korrektem Deutsch zu reden und zu schreiben. Ich möchte nicht missverstanden werden, ich kann die guten und schlechten Redner oder Schreiber nicht nach prozentualen Anteilen aufreihen. Es geht mir um die Auffälligkeit insgesamt!

⁵⁹Zu danken habe ich Eva Wallner, Regensburg, die das Manuskript gelesen und Erich Kästners wundervolles ‚Trostlied im Konjunktiv‘ beigetragen hat.

Wo soll man ansetzen? Es geht mir um die allgemeine und individuelle Sprachpflege sowie um die der guten Sprache abträglichen Tendenzen, und hier vor allem um die Frage, wie viel Wert an den Universitäten auf Sprachgebrauch und Sprachpflege gelegt wird. Werner Mäntele befasst sich in der Zeitschrift *Forschung und Lehre* 5/12, S. 440 in seinem Beitrag ‚Die Macht der hohlen Wörter‘ mit Wörtern und Sätzen, „die einfache Dinge möglichst großartig und komplex erscheinen lassen“. Das betrifft Sprache und Ausdrucksweise. Um sich der Sprache anzunehmen und auf zahlreiche, den guten und zuverlässigen Umgang mit der Sprache gefährdende Entwicklungen hinzuweisen, gibt es neben dem von Werner Mäntele gewählten verschiedene Zugänge: Die Bildung falscher Satzkonstruktionen – den falschen Gebrauch des Konjunktivs in der indirekten Rede, überhaupt Bildung und Verwendung des Konjunktivs – den nicht korrekten Gebrauch von Fachausdrücken, es heißt ‚promoviert werden‘ und ‚sich habilitieren‘, oder von Ländernamen wie fast ständig im Falle des Irak, des Iran und des Libanon, die richtigerweise mit dem männlichen bestimmten Artikel zu versehen sind – die aufdringliche und ununterbrochene Verwendung von in Mode gekommenen Wörtern und abgegriffenen, ausgeleierten, abgedroschenen, nachgeplapperten Redensarten, von Stereotypen und Floskeln in der Meinung, damit auf der Höhe des guten Sprachgebrauchs zu sein – der ständige Gebrauch von Anglizismen (selbst der Historikerverband versendet *newsletter* statt ‚Rundbrief‘ und die Mommsen-Gesellschaft, die ehrwürdige Vertretung der Althilologen und Althistoriker, bedient sich des *call for papers* bei der Vorbereitung ihrer Jahrestagung) – die Verwendung von Jugend- und Umgangssprache auf offizieller Ebene (wie die schleswig-holsteinsche Bildungsministerin über etwas, das ihr nicht gefiel, öffentlich sagte, das finde sie Scheiße) – oder die sträfliche Vernachlässigung der Rechtschreibung (vgl. Matthias Merkl, „Wir kennen keine Regel“, in: *Forschung und Lehre* 4/12, S. 294-296), wie etwa die in den Tageszeitungen täglich wiederkehrende Verwechslung von ‚das‘ und ‚dass‘. Klaus Natorp hat jüngst in der Frankfurter Allgemeinen die sprachlichen Übelstände angeprangert: Die Ausdünnung des Wortschatzes der deutschen Sprache zeige sich zum Beispiel darin, dass Politiker sich durch die ständige Verwendung von Worthülsen und immer gleichen Wörtern wie den Lieblingsverben ‚umsetzen‘, ‚einräumen‘, ‚auslösen‘ oder dem Nomen ‚Prüfstand‘ nicht gerade rühmlich hervortun.

Die Überschrift meines kritischen Beitrags nennt den Konjunktiv gewissermaßen als Pflegefall! Besonders fällt mir die falsche Konjunktivbildung in der indirekten Rede auf, wo immer wieder der Konjunktiv Imperfekt oder Plusquamperfekt statt des Konjunktivs

Präsens oder Perfekt verwendet wird. Es heißt eben, wenn ich über einen Vorgang berichte: Der Bote sagte aus, er habe die Sendung weitergeleitet und sei dann nach Hause gefahren – nicht: er hätte die Sendung weitergeleitet und wäre dann nach Hause gefahren. Oder ein anderes Beispiel! In einem Reisebericht las ich: „Gestern lief an den Gleisen ein Grizzlybär entlang“, berichtete der Zugbegleiter, „das käme häufiger vor [...]“ statt „das komme häufiger vor“. Klaus Natorp hat ergänzend darauf hingewiesen, dass es fast zur Regel geworden sei, in der indirekten Rede den falschen Konjunktiv mit *würde* zu verwenden (FAZ vom 25. 2. 2004, S. 39): Ein Fußballtrainer wird mit den Worten zitiert, „täglich würde er dazulernen“ statt „täglich lerne er dazu“. Aber es geht nicht nur um den Konjunktiv in der indirekten Rede, sondern überhaupt um die Bildung des Konjunktivs, so etwa um die allgemein beliebte Verwendung des mit *würde* gebildeten Konjunktivs statt des ästhetisch und sprachlich klassischen, von der Vergangenheitsform abgeleiteten Konjunktivs: Gäbe es keine Fehler, formulierten wir unsere Texte korrekt, hätten wir nichts mehr zu korrigieren! In studentischen Hausarbeiten heiße es sicher: Würde es keine Fehler mehr geben, würden wir unsere Texte korrekt formulieren...! Die Entwicklung ist bedauerlich, scheint aber nicht mehr aufzuhalten zu sein, weil gerade die maßgeblichen Leute weniger Heiler und Erzieher als Verursacher sind.

Zurück zu den allgemeinen Eindrücken! Man ist erstaunt über die Unzahl sprachlicher Schwächen und Unarten, allen voran die Gewohnheit, sich mit Plattheiten und modischen Redensarten zu begnügen, die mit einer Auflistung von Beispielen in ihrer bunten Mischung auf uns wirken sollen! Ständig geschieht etwas *zeitnah* oder *nichtzeitnah*... Ständig ist jemand *angekommen* oder *noch nichtangekommen*... ist die Rede von *belastbaren* Berechnungen, wird etwas *schlussendlich*, sozusagen *im Endeffekt* beurteilt... Ständig wird *evoziert*, *generiert*, *optimiert* oder *konnotiert*... treffen wir Menschen, die ein Thema *abklöpfen*, aber die Probleme nicht *gegessen kriegen*; sich darüber amüsieren, wie andere *ticken*, sich wundern, dass nicht alles *optimal* verläuft... Ein Unternehmen ist *global aufgestellt*... In Sitzungen wird *abgesegnet*, *abgenickt*, wird ein Antrag *gekippt* oder die Sitzung *platzt* und ein Vortrag war nicht zu *toppen*... Man liest *das Klientel* und *der Plebs*... Man ist auf etwas *fokussiert* und *signalisiert* Einverständnis, man *schultert grenzwertige* Belastungen, man *ist vor Ort* und mit der *Umsetzung* von etwas befasst!

Ergänzend noch ein paar Beispiele aus Rundfunk und Tagespresse, die ich nicht aus dem Zusammenhang genommen habe! Wie es in Bayern 5 aktuell hieß, in Moskau sei *den* bei dem U-Bootunglück ums Leben gekommenen Matrosen gedacht worden. Wie ein ehemaliger

bayerischer Finanzminister in einer Rede sagte: mit der *alten Denke* sei es vorbei. Die Kollegstufenbetreuerin nahm sich *dem* Thema...an. Die Römer bedienten sich *diesem einen* Element. 1495 wanderten vier koptischen Geistlichen aus Abessinien aus. Die Kanzlerin sagte, sie *hätte* zu lange gezögert... Das Innenministerium bestätigte, dass [...] um Asyl nachgesucht habe, das ihm *als religiös Verfolgter* zuerkannt worden sei. Als Überschrift in einer Tageszeitung: Die Schweden gedenken *Olaf Palme*... Aus einem Bericht: Die Feuerwehr konnte *dem Brand* Herr werden... In einer Radiosendung ist die Rede von einem Herrn X; statt *ihm* sei Herr Y zum Interview erschienen. Wie man einfache und schöne Dinge ihrer Ästhetik ‚berauben‘ kann, zeigt schließlich folgendes Beispiel aus der Zeitschrift *Antike Welt*: „In reich ausgestatteten Häusern *evozierten* Hafendarstellungen eine *positiv konnotierte* [...] Gegenwelt.“

Vieles, was ich hier beklage und ausbreite, erinnert mich an die oft wiederholte Empfehlung meines Doktorvaters Hermann Strasburger, viel gute Literatur von Goethe bis in die eigene Zeit zu lesen, seine Anleitung, den sprachlichen Ausdruck zu üben und sich im Reden und Schreiben ständig weiterzubilden. Strasburger, bekannt für den hohen Anspruch, den er an die sprachliche Ausformung seiner wissenschaftlichen Arbeit stellte, hielt seine Schüler zum Beispiel an, Fremdwörter nur zu verwenden, wenn dies unbedingt nötig oder von der wissenschaftlichen Aussage her geboten sei, und Wörter wie ‚positiv‘ und ‚negativ‘ ganz zu vermeiden. Im Gymnasium hatte ich schon gelernt, das Verb *interessieren* sowie das Adjektiv *interessant* durch ein jeweils passendes Verb oder Adjektiv zu ersetzen, wobei wir die verschiedenen Möglichkeiten einübten.

Was ich zuletzt ausgeführt habe, lenkt die Gedanken auf die Universität. Etwa zu sagen, die Universität habe hier keine erzieherische Verantwortung, ist sträflicher Leichtsinn. Je schwerer unseren Studierenden der mündliche und schriftliche Umgang mit unserer Sprache fällt, desto größer ist die Verantwortung der Hochschullehrer. Natürlich, das macht Arbeit, fordert Geduld, verzögert unter Umständen die Forschungen. Aber wir können nicht abseits stehen und wie Unbeteiligte zuschauen. Sprachlich missratene Hausarbeiten müssen eben noch einmal geschrieben werden, bevor sie mit einer für das Bestehen der Veranstaltung unbedingt erforderlichen Note bewertet werden. Die Fähigkeit, im mündlichen Ausdruck Sicherheit zu erlangen, muss nachhaltig geübt werden. Wie kommen künftige Lehrer mit der Sprache zurecht, wie können sie von ihren Schülern auf die Sprache gerichteten Ehrgeiz einfordern, wenn sie selbst den Nachlässigkeiten und Unarten freien Lauf lassen? Wie sollen Manager, Verwaltungsleute, Juristen oder Ingenieure gutes

Deutsch schreiben und sprechen, wenn sie nicht über die Schule hinaus auch auf ihrem weiteren Bildungsweg zur beständigen Vervollkommnung im Umgang mit der Sprache angehalten werden?

Liest man Heinrich Deterings jüngst erschienenen Beitrag „Märkische Rübchen gemischt mit Kastanien. Wohin geht die sprachliche Reise?“ (in: *Forschung und Lehre* 3/14, S. 194-197), hat man zunächst den Eindruck, als finde Detering, immerhin Literaturwissenschaftler und Präsident der Deutschen Akademie für Sprache und Literatur, alles, selbst den ständigen und sich weitenden Gebrauch von Anglizismen, nicht so schlimm und halte die Angst vor einem Verfall der deutschen Sprache für übertrieben. Der erste Eindruck wird beim weiteren Lesen seiner Gedanken nicht korrigiert, mündet aber in eine differenziertere Beweisführung. Allerdings ist mir der Blickwinkel, war er im ersten Teil unverständlich großzügig und weit, hier zu eng, weil der Autor das Deutsche ausschließlich als Wissenschaftssprache in den Blick nimmt und diesen Aspekt zur Hauptsache macht; allerdings auch nur eingeschränkt, indem er es im Rahmen seiner Forderung nach Polyglossie in letzter Konsequenz zur Muttersprache allein der Germanistik herabdrückt, wie das Spanische die Muttersprache der Hispanistik sei. Das ist ein meines Erachtens unausgewogener oder bewusst verkürzter Denkprozeß, wo man einerseits Entwicklungen nicht stören will und andererseits die nur noch schwach ausgeprägte Verpflichtung empfindet, noch etwas Rettendes zu sagen. Beließe ich es bei diesen kritischen Einlassungen, entstände jedoch ein insgesamt verzerrtes Bild von Deterings Leitlinie; denn es geht ihm bei den hier angesprochenen Problemen schließlich darum, in Sonderheit die Kulturwissenschaften vor der Hegemonie einer einzigen Wissenschaftssprache, nämlich des Englischen, zu schützen. Und er führt warnende Beispiele an: etwa die Tatsache, dass den Teilnehmern einer internationalen Goethe-Konferenz untersagt wurde, ihre Vorträge in deutscher Sprache zu halten, und sie einschließlich der Zitate aus Goethes Werken aufs Englische verwiesen wurden.

Trotzdem: Wer für die deutsche Sprache wirklich etwas tun will, muss einen energischeren Ton anschlagen, eine vernehmlich eindeutige Position einnehmen – und, wo immer er steht und Verantwortung trägt, handeln!

Welche praktischen Ziele verfolgen meine Ausführungen?

1. Worauf kommt es an? Komplizierte Zusammenhänge oder theoretische Sachverhalte, überhaupt alles, was wir sprechen oder schreiben, nicht in unverständliche, gewundene, überladene Sprachgebilde oder abgegriffene, leere Worthülsen zu stecken,

sondern alles, auch das Schwierige, in einfacher, klarer Sprache auszudrücken.

2. Sprachpflege, das heißt gutes Sprechen und Schreiben, ist eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung von Vorbild- und Führungsqualitäten, welche Inhaber von herausgehobenen und Verantwortung tragenden Positionen, wozu die Lehrkräfte aller Schularten ebenso wie das akademische Personal der Universitäten zählen, erfüllen sollten.

3. Den Universitäten obliegt bei der Sprachpflege und bei der Erziehung zum guten Sprechen und Schreiben neben den Schulen eine besondere Verantwortung. Erweiterte Anforderungen benötigen allerdings mehr Zeit! Nehmen wir die Universität! Die zweistündige Lehrveranstaltung reicht nicht aus, wenn über die fachbezogenen Stoffe hinaus übergreifende Lernziele durch Einüben und Kontrolle erfüllt werden sollen.

4. Die allgemein ausgerichteten Lernziele wie etwa der korrekte Umgang mit der deutschen Sprache im Sprechen und Schreiben sollten nicht abgetrennt vom fachbezogenen Unterricht in den Studienfächern, sondern in diesen integriert vermittelt werden!

Wie könnte man diese kritischen Anmerkungen besser beschließen als mit Erich Kästners 1948 entstandenem

Trostlied im Konjunktiv

Wär ich ein Baum, stünd ich droben am Wald.
Trüg Wolke und Stern in den grünen Haaren.
Wäre mit meinen dreihundert Jahren
noch gar nicht sehr alt.

Wildtauben grüben den Kopf untern Flügel.
Kriege ritten und klirrten im Trab
querfeldein und über die Hügel
ins offene Grab.

Humpelten Hunger vorüber und Seuche.
Kämen und schmolzen wie Ostern und Schnee.
Läg ein Pärchen versteckt im Gesträuche
und tät sich süß weh.

Klängen vom Dorf her die Kirmesgeigen.
Ameisen brächten die Ernte ein.

Hinge ein Toter in meinen Zweigen
und schwänge das Bein.

Spränge die Flut und ersäufte die Täler.
Wüchse Verißmeinnicht zärtlich am Bach.
Alles verginge wie Täuschung und Fehler
und Rauch überm Dach.

Wär ich ein Baum, stünd ich droben am Wald.
Trüg Wolke und Stern in den grünen Haaren.
Wäre mit meinen dreihundert Jahren
noch gar nicht sehr alt...

Literaturverzeichnis

Alvares de Souza Soares (2012). Unverständlich schreiben. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27./28. Oktober 2012, Beilage Beruf und Chance C 4.

Bethke, Hannah (2014). So kann Fremddichtung nicht erworben werden. Wer Seminararbeiten zu korrigieren hat, sieht sich an Universitäten heute einem Sprachnotstand gegenüber. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. 3. 2014, N 4.

Detering, Heinrich (2014). Märkische Rübchen gemischt mit Kastanien. Wohin geht die sprachliche Reise? In: Forschung und Lehre 3/14, 194-197.

Mäntele, Werner (2012). Die Macht der hohlen Wörter. In: Forschung und Lehre 5/12, 440.

Merkl, Matthias (2012). „Wir kennen keine Regel“. Von der Rechtschreibung zur Schlechtschreibung an deutschen Schulen. In: Forschung und Lehre 4/12, 294-296.

Natorp, Klaus (2004). Alles ist nur noch „zufolge“, und die Sprachschande ist da. Politikerjargon und die Massenmedien verändern die deutsche Sprache. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. 2. 2004, 39.

Ders. (2009). Auf den Prüfstand gestellt. Viel Stoff für die geplanten Berichte zur Lage der deutschen Sprache. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12. 12. 2009, 10.

Schütte, Dagmar (2012). Studenten ohne Rechtschreibkenntnisse. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. 3. 2012, 8.

Slomka, Marietta (2012). Die Kunst der klaren Rede. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. 5. 2012, 29.

Intersektionalität als Angstfaktor: Zur Verschränkung ethnischer und genderspezifischer Alteritäten in Joseph Conrads Heart of Darkness⁶⁰

Einleitung

Trotz der offensichtlichen Selbststilisierung zur Weltmacht sah sich das Großbritannien des späten 19. Jahrhunderts mit einem wachsenden Krisenempfinden konfrontiert, an dem verschiedene Faktoren einen Anteil hatten: Auf der nationalen Ebene schienen Verschiebungen im sozialen Gefüge, wachsende Klassenunterschiede, hohe Kriminalitätsraten sowie eine erstarkende Frauenbewegung die bestehende Ordnung in Frage zu stellen oder gar zu bedrohen (vgl. Klüsener im Druck, 233 ff.). Auf der internationalen Ebene wurden ähnliche Ängste durch interkulturelle Kontakte mit dem „Fremden“ (Ashcroft / Griffiths / Tiffin 2000, 24) hervorgerufen, welche die ohnehin als unterschwellig fragil wahrgenommene britische Identität zusätzlich zu gefährden schienen.

Diese Ängste speisten sich in Teilen aus den Debatten um die sogenannte *Woman Question* (vgl. Murphy 2001, 3). Verurzelt in dem durch Mary Wollstonecraft Ende des 18. Jahrhunderts geäußerten Postulat weiblicher Autonomie und Gleichberechtigung setzte sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts die Frauenbewegung als nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher Faktor durch, der unter anderem zu einer Debatte über die Natur und gesellschaftliche Rolle der Frau führte. In Teilen dieser Diskussion ging es darum, die Frau als dem Mann bipolar entgegengestellt zu präsentieren. Aus einer biologisch wie auch sozial erklärten Andersartigkeit wurden Verhaltensmaßregeln und Machtbereiche für Männer und Frauen hergeleitet, die die Stabilität der bestehenden Gesellschaftsordnung sicherstellen sollten. Brüche mit traditionellen Rollenmustern, etwa im Rahmen der Frauenbewegung, schienen diesen gegen nationale wie auch internationale Veränderungen zu verteidigenden sozialen Raum zu gefährden und wurden als Ursachen eines „downfall of civilization“ (Murphy 2001, 3) wahrgenommen. Interessanterweise galt dies nicht nur für Frauen, die nicht gemäß traditioneller Rollenmuster leben

⁶⁰ Hier ein literaturwissenschaftlicher Beitrag zu dem durch Frau Häuptle an der Universität Eichstätt sowohl im Fach Englisch als auch in den Europastudien gelehrt Themenbereich der Interkulturalität.

konnten oder wollten, sondern auch für Männer, die nicht dem Männlichkeitsideal des Victorian Age entsprachen. Diesen unterstellte man zum Beispiel einen Hang zur „Verweichlichung“ und vor allem zur „Verweiblichung“, was im Kontext biologischer und darwinistisch geprägter Betrachtungsweisen des Menschen eine Abwertung solcher Individuen nach sich zog. So formulierte etwa Grant Allen im Jahre 1889: „We are of two sexes: and in healthy diversity of sex, pushed to its utmost, lies the greatest strength of all of us. Make your men virile: make your women womanly“ (Allen 1889, 179, zitiert in Richardson 2003, 33). Ein rollenkonformes soziales Verhalten sowohl von Männern als auch von Frauen sei – so die allgemeine Meinung – durch einen „physiological and evolutionary determinism“ (Murphy 2001, 6) im Einklang mit der Natur, da es schließlich dem Fortbestand der Nation diene. Dies galt als besonders bedeutsam, da man sich auf der internationalen Ebene im Wettstreit mit anderen Nationen wähnte, womit das zweite der hier relevanten diskursiven Felder in den Blick rückt. Dieses fokussiert ebenfalls Formen von Andersartigkeit, die nicht genderspezifischer, sondern ethnischer Natur sind: Im Zuge der imperialistischen Expansion des Britischen Empires kam es zwangsläufig zu interkulturellen Kontakten mit Angehörigen fremder Ethnien, denen gegenüber sich das Britische Empire als „überlegen“ darzustellen bemüht war. Die oftmals dämonisierende Darstellung des ethnisch Fremden bedient sich dabei oftmals rassistisch motivierter Vorurteile und präsentiert als bedrohlich, was als mögliche kulturelle Quelle der Verunsicherung der nationalen Identität betrachtet wurde.

Es finden sich immer wieder Überschneidungen zwischen den beiden aufgeführten diskursiven Bereichen, in denen etwa dem kulturell Fremden gleichzeitig Abweichungen von den im viktorianischen Kontext als akzeptabel erachteten Geschlechterrollenmustern eingeschrieben werden. Umgekehrt werden solche Individuen, die von tradierten Rollenmustern abweichen, gleichzeitig mit vermeintlich primitiven „others“ verglichen.

So liegen beide Diskursfelder nahe beieinander – Horatschek spricht mit H.L. Gates von „curious interrelationships between figures for sexual and racial Otherness“ (Gates 1986, zitiert in Horatschek 2005: 1) –, was auf den gemeinsamen Nenner der Prinzipien der Inklusion und der Exklusion verweist. Man kann sagen: „[...] the enemy from within was described in terms of the enemy from without and vice versa“ (Nate / Klüsener 2011, 12). Gerade die Kombination bzw. die diskursive Überschneidung der Faktoren „Rasse“ und „Geschlecht“ scheint hier also von nicht zu unterschätzender Bedeutung zu sein, wenn es um die Generierung von kollektiven Fremd- und Feindbildern geht (vgl. Butler 1991 und Knapp 2005, 68-82).

Zeitgenössische Ängste vor einer drohenden Degeneration des britischen „Volkskörpers“ finden unter anderem auch in literarischen Texten Ausdruck, die anschaulich das erwähnte Phänomen der Intersektionalität nachvollziehbar werden lassen, aber auch Fragen bezüglich des britischen Selbstbildes behandeln. Im Folgenden soll dies exemplarisch anhand von Joseph Conrads *Heart of Darkness* (1899) diskutiert werden.

Im doppelten Sinne ein „Exot“: Kurtz

Zunächst handelt es sich bei dem Protagonisten Kurtz um einen Europäer, der während seines Aufenthaltes in Belgisch-Kongo seine kulturellen Wurzeln zu vergessen scheint und eine gewisse Exotisierung durchläuft. Diese zeigt sich nicht zuletzt in seiner Beziehung zu einer afrikanischen Frau und in seiner Teilnahme an afrikanischen Ritualen. Weiterhin, so wird darzulegen sein, manifestiert sich Kurtz' Veränderung und vermeintliche „Verwilderung“ auch in seinen engen – zwar nicht homosexuellen, aber doch angedeutet homoerotischen – Beziehungen zu zwei Männern, nämlich dem jungen Russen und dem Erzähler Marlow. Kurtz entfernt sich somit in mehrfacher Hinsicht von den ethnischen und genderspezifischen Standards seines Kulturkreises und seiner Zeit und wird im doppelten Sinne zum „Exoten“: kulturell sowie mit Blick auf seine genderspezifische Identität.

Kurtz ist gebürtiger Belgier und hat sich, wie der Leser erfährt, in den Kongo begeben, um den Erwartungen der Familie seiner Verlobten hinsichtlich seines finanziellen Hintergrundes gerecht zu werden. Wie sehr Kurtz dabei die westliche Welt sowie vor allem Europa repräsentiert, macht Conrad deutlich, wenn er Marlow ein Gespräch wiedergeben lässt, in dem Kurtz wie folgt dargestellt wird: „The original Kurtz had been educated partly in England, and – as he was good enough to say himself – his sympathies were in the right place. His mother was half-English, his father was half-French. All Europe contributed to the making of Kurtz; [...]“ (Conrad 1996, 66, vgl. Lipka 2008, 27). Dabei habe Kurtz sich nicht nur als erfolgreicher Elfenbeinjäger erwiesen, sondern auch in einem Bericht für die *International Society for the Suppression of Savage Customs* die entsprechende imperialistische Ideologie mit eigenen Schriften gestützt. Dennoch habe er scheinbar zunehmend die Kontrolle über seine Aktivitäten verloren (vgl. Conrad 1996, 66). Die Schilderungen seines Vertrauten, des jungen Russen, verweisen auf Kurtz' ausgedehnte Wanderungen durch den Dschungel, die sich oftmals über mehrere Tage erstreckt hätten (vgl. Conrad 1996, 72 f.). Dabei habe Kurtz nicht nur die Umgebung erkundet und nach Elfenbein gesucht, sondern dies vor allem den Stämmen der Umgebung

regelrecht entrissen und sich damit als gewaltsamer Kolonialherr erwiesen (vgl. Conrad 1996, 72). Sodann habe er sich für ein Leben in den Dörfern der Eingeborenen entschieden und sich nur noch selten an der Station blicken lassen (vgl. Conrad 1996, 73). Dieses absolute Eintauchen in die Kultur der Eingeborenen kann als ein Beispiel des „going native“ (McClure 1981, 132) angesehen werden, wobei Kurtz' Motivationen von ökonomischen Interessen zu intrinsisch motiviertem Machtstreben – „getting himself adored“ (Conrad 1996, 73) – transformiert zu sein scheinen. Aus seinen Gesprächen mit ihm glaubt der junge Russe zu wissen, dass Kurtz sein Dasein im Dschungel verhasst gewesen sei, er aber der Faszination des Fremden nicht habe entkommen können: „He hated all this, and somehow he couldn't get away. [...] [And then he would] go off on another ivory hunt; disappear for weeks; forget himself amongst these people – forget himself – you know“ (Conrad 1996, 73, vgl. auch Weder 1975, 94). Conrad lässt Marlow bemerken, Kurtz sei vor allem deshalb so leicht von der ihn umgebenden fremden Kultur zu beeindrucken gewesen, weil er eine gewisse Leere in sich getragen habe, die eine solche Invasion zugelassen und so den Invasor selbst zum Objekt der Invasion habe werden lassen (vgl. Volkmann 1991, 106). Diejenige Größe, mit der Kurtz es dabei zu tun bekommt, ist nicht leicht zu fassen, handelt es sich doch bei ihr nicht direkt um eine Person, sondern vielmehr um die Wildnis selbst. In der direkten Konfrontation mit dieser, so lässt Conrad seinen Erzähler Marlow spekulieren, habe Kurtz seine eigene innere Leere erkannt, die aus seiner wenig intensiven Verhaftung in seiner eigenen Kultur resultieren mag und damit auch als Kulturkritik an einer säkularisierten und gewissermaßen sich auf der Suche nach Sinn befindenden viktorianischen und auch europäischen Umgebung aufgefasst werden kann: „But the wilderness had found him out early [...] I think it had whispered to him things about himself [...] – and the whisper had proved irresistibly fascinating. It echoed loudly within him because he was hollow at the core [...]“ (Conrad 1996: 74). So entfernt sich Kurtz nicht nur im kulturellen Sinne von der europäischen Norm, sondern lässt zudem zu, dass eine weiblich konnotierte Größe, die Wildnis, ihn „penetriert“ und erobert. Die Wildnis tritt hier eindeutig als aktive Größe auf, während Kurtz eher passiv zu sein scheint und sich mehr oder weniger verführen lässt, wie Ruppel bemerkt: „His role as the passive recipient of desire is emphasized when Marlow claims Kurtz was the 'spoiled and pampered favourite' of the jungle. In short, Kurtz is represented as the object of the wilderness' desire, an object which is ultimately penetrated and destroyed“ (Ruppel 2008, 36). Seine afrikanische Geliebte kann dabei als Verkörperung der „Wildnis“ sowie der Faszination, die diese auf Kurtz ausübt, gesehen werden

(vgl. Conrad 1996, 77 und Watt 1979, 138). Hier zeigt sich bereits, wie der durch eine an sich patriarchalisch ausgerichtete Umgebung geprägte Kurtz nicht nur seine kulturellen Wurzeln, sondern auch seine genderspezifische Identität zu verlieren scheint.

Für eine solche, in viktorianischen Begrifflichkeiten als Anzeichen degenerativer Prozesse interpretierte „Verweiblichung“ sprechen auch seine engen Beziehungen zu dem jungen Russen und Marlow. Das Verhältnis zwischen ersterem und Kurtz hält Ruppel für dasjenige, welches am deutlichsten homoerotischer Natur ist. Der junge Mann entspricht nur bedingt gängigen Vorstellungen vom männlichen Abenteurer, stellt Conrad ihn doch als mit einem „boyish face“ (Conrad 1996, 69) versehen dar. Zudem verweise die Art und Weise der Anordnung der Flicker auf seiner Kleidung auf den Versuch, möglichst attraktiv zu wirken, womit der bis dahin noch ansatzweise androgyn wirkende junge Mann eher weiblich gezeichnet werde, wie Ruppel schreibt (vgl. Ruppel 2008, 34). Der Russe schildert, wie er und Kurtz sich kennengelernt haben, und betont, dass es sich um eine besondere Beziehung handle, welche er als schicksalhaft präsentiert: „They had come together unavoidably, like two ships becalmed near each other, and lay rubbing sides at last. [...] ‘We talked of everything [...] Of love, too.’ ‘Ah, he talked to you of love!’ I said, much amused. ‘It isn’t what you think,’ he cried, almost passionately“ (Conrad 1996, 69). Was ein Gespräch über Kurtz’ Beziehung zu seiner Verlobten oder auch zu seiner afrikanischen Geliebten gewesen sein mag, wird durch Marlows Einwurf sowie vor allem durch die Reaktion des Russen mit einer besonderen Bedeutung versehen, könnte es sich doch auch um eine intimere Situation gehandelt haben (vgl. Ruppel 2008, 35). Dabei ist der junge Mann Kurtz ganz und gar verfallen, wie Marlow nicht zu bemerken umhin kommt: „The man filled his life, occupied his thoughts, swayed his emotions“ (Conrad 1996, 72).

Marlows Bestreben, Kurtz zu treffen, mag als Reise in sein eigenes Ich begriffen werden, kann aber auch als sein Wunsch gedeutet werden, den Mann kennenzulernen, der eine so beispiellose Karriere absolviert hat. Der homoerotische Subtext des Romans stellt hier eine weitere Bedeutungsebene bereit (vgl. Ruppel 2008, 35). Marlow vergleicht Kurtz etwa schon vor ihrem ersten tatsächlichen Treffen und vor der Ankunft an der Station mit einer verzauberten Prinzessin und belegt ihn damit mit einem eindeutig weiblichen Topos: „[...] as though he had been an enchanted princess sleeping in a fabulous castle“ (Conrad 1996, 58). Was symbolisch gemeint ist, da der gierige Jäger an sich nichts mit der verzauberten Prinzessin gemein hat, assoziiert Kurtz aber gleichermaßen mit einer weiblichen Figur, nämlich der Prinzessin.

Die Verkündung, Kurtz sei erkrankt, stürzt Marlow in ein emotionales Tief (vgl. Conrad 1996, 37). Seine Verzweiflung ob des eventuell bevorstehenden Todes dieses Mannes kann erneut als Verweis auf die außergewöhnliche Beziehung gedeutet werden, die ihn mit Kurtz bereits vor ihrem tatsächlichen Aufeinandertreffen verbindet (vgl. Ruppel 2008, 36). Die Art und Weise, wie Marlow den vermeintlichen Tod Kurtz' betrauert, verleitet sein Publikum gar dazu, dies als „absurd“ zu titulieren; eine solche Zuschreibung weist Marlow von sich und betont im Zuge dessen gleich, dass Kurtz eine Verlobte hatte, was als Verweis darauf gewertet werden mag, dass ein Implizieren eines homoerotischen Elementes durch sein Publikum verworfen werden soll (vgl. Ruppel 2008, 37). Dann wieder erklärt Marlow: „Girl! What? Did I mention a girl? Oh, she is out of it – completely. They – the women, I mean – are out of it – should be out of it“ (Conrad 1996, 64). Hier kann gerade der zweite Teil des Satzes wieder als ein Verweis auf jenen homoerotischen Subtext gewertet werden, den Marlow zu vermeiden bemüht scheint (vgl. Ruppel 2008, 37). Für einen solchen Subtext und damit auch für die Verführungskraft des verwilderten Kurtz spricht ebenfalls, dass Marlow seine Jagd auf diesen Mann als eine Art „boyish game“ beschreibt oder ihre Beziehung als „unforeseen partnership“ darstellt (Conrad 1996, 82, 85).

Als Marlow eines Nachts feststellt, dass Kurtz sein Lager verlassen hat, verständigt er nicht etwa die anderen Crewmitglieder, sondern folgt Kurtz auf eigene Faust – aufgrund eines Gefühls der Loyalität, das ihn mit dem Objekt seiner Begierde verbindet. Sodann erfolgt in dem Doppelgängerpaar Kurtz und Marlow gewissermaßen eine gleich zweifache Rückkehr zum „Primitiven“: Während ersterer auf allen Vieren seinen Weg sucht und damit näher am Tierischen als am Menschlichen zu sein scheint, erwacht in Marlow eine Art Jagdinstinkt, wenn er nahezu euphorisch feststellt: „I remember the exultation with which I said to myself, ‘He can’t walk – he is crawling on all-fours – I’ve got him’“ (Conrad 1996, 81). Gleichzeitig scheint es ihm, als ob sich sein eigener Herzschlag dem Rhythmus der in der Nähe geschlagenen Trommeln annähert, was als weiterer Verweis auf seine eigene beginnende Exotisierung gewertet werden mag: „And I remember I confounded the beat of the drum with the beating of my heart, and was pleased at its calm regularity“ (Conrad 1996, 81). In dieser Situation scheint Kurtz sowohl wörtlich als auch im übertragenen Sinne zwischen seiner Herkunftskultur und derjenigen Zivilisation zu stehen, zu der er sich im Kongo bekehrt hat. Verkörpert wird erstere durch Marlow und letztere durch den vermeintlichen Zauberer an einem der Lagerfeuer, welcher mehr an ein Tier denn an einen Menschen erinnert: „A black figure stood up,

strode on long black legs, waving long black arms, across the glow. It had horns – antelope horns, I think – on its head. Some sorcerer, some witch-man, no doubt: it looked fiend-like enough“ (Conrad 1996, 82). Während Kurtz Marlow zu schützen versucht („‘Go away – hide yourself,’ he said, in that profound tone“ (Conrad 1996, 82)), sinnt Marlow darauf, den Bann der Wildnis über Kurtz’ Persönlichkeit zu brechen: „I tried to break the spell – the heavy, mute spell of the wilderness [...]“ (Conrad 1996, 82). Gerade in dieser Szene, in der Leben und Tod nahe beieinander liegen, empfindet Marlow Kurtz gegenüber eine extreme Verbundenheit, die auch nach dessen Ableben anhält.

Fazit

Sowohl Kurtz als auch sein Doppelgänger Marlow können als Vertreter des europäischen Imperialismus begriffen werden. Beide durchlaufen im Zuge ihrer geschäftlichen Tätigkeit in Belgisch-Kongo einen Prozess der Annäherung an die kolonialisierten Subjekte. Während Kurtz diesen Weg, entgegen seiner nach wie vor immer wieder durchschimmernden europäischen Identität, bis zur letzten Konsequenz verfolgt, lässt Marlow davon ab, kurz bevor er seine eigene kulturelle Identität zu verlieren droht. Gleichzeitig mit der Annäherung an die afrikanische Kultur, so wie sie aus der Sicht Marlows zu sein scheint, findet eine Verstärkung homoerotischer und damit – in viktorianischen Werten gedacht – „entmännlichender“ Tendenzen statt.

Im Falle Kurtz’ kann seine Beziehung zu dem jungen Russen als diesbezüglich einschlägig bewertet werden. Auch die Verführungskraft, die er auf Marlow ausübt, passt in dieses Bild. Man mag dagegen argumentieren, dass es letzten Endes die weiblich konnotierte Wildnis, symbolisiert auch durch Kurtz’ Geliebte, ist, die Kurtz’ Untergang einleitet, indem sie ihn verführt. Darauf kann erwidert werden, dass Kurtz sich in seiner passiven Hingabe an diese Wildnis ebenfalls einem eher weiblichen Pol annähert, dadurch einen Teil seiner Männlichkeit einbüßt und dabei so dämonisiert wird, wie es auch mit ethnischen Alteritäten im Viktorianismus geschieht (vgl. Brantlinger 2004, 75).

In der Tat scheint Kurtz viktorianische und möglicherweise auch europäische Ängste vor einer Degeneration als „the ‘other’ with its threatening departure from the norm“ (Meyer 2000, i) in mehrfacher Hinsicht zu verkörpern: Einerseits handelt es sich bei ihm um einen Europäer, der auszieht, um als Kolonialherr zu bestehen. Dabei büßt er seine kulturelle Identität zugunsten der Identität derer ein, die zu kolonialisieren er ausgezogen ist. Gleichzeitig wird er auf subtile Weise in mehrfacher Hinsicht als von den Gendernormen seiner Zeit

abweichend präsentiert (vgl. Ruppel 2008, 40), wenn er sich passiv der weiblich konnotierten Wildnis überlässt, damit selbst weiblich konnotierbar wird und gleichzeitig intensive und über reine Freundschaft hinausgehende Beziehungen zu Männern pflegt. Die Spiegelung der Entwicklung Kurtz' in Marlow verstärkt diesen Eindruck, wie bereits aufgezeigt worden ist. Kurtz' finaler Ausruf „The horror! The horror!“ könnte auch dem Mund seiner Zeitgenossen entstammen, verkörpert Kurtz doch anschaulich viktorianische Degenerationsängste, in denen die Faktoren „Rasse“ und „Geschlecht“ eine nicht unbedeutende Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

Allen, Grant (1889). „Plain Words on the Woman Question“, *Popular Science Monthly*, 36, 170-181.

Ashcroft, Bill / Griffiths, Gareth / Tiffin, Helen (2000). *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. Routledge: London.

Brantlinger, Patrick [1985] (2004). „Victorians and Africans: The Genealogy of the Myth of the Dark Continent“, in: Gene M. Moore (Hrsg.). *Joseph Conrad's Heart of Darkness: A Casebook*. Oxford University Press: Oxford, 43-88.

Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp: Stuttgart.

Conrad, Joseph [1899] (1996). *Heart of Darkness*. St. Martin's Press: Boston / New York.

Gates, Henry L. (1986). 'Race', Writing, and Difference. Chicago University Press: Chicago.

Horatschek, Annegreth (2005). „Kulturelle Alterität“, in: Ansgar Nünning (Hrsg.). *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Metzler: Stuttgart, 1-2.

Klüsener, Bea (im Druck). *Konzepte des Bösen in der englischen Erzählliteratur des 19. Jahrhunderts*. Königshausen und Neumann: Würzburg.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „'Intersectionality' – Ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von 'Race, Class, Gender'“, *Feministische Studien*, 1, 68-81.

Lipka, Jennifer (2008). „'The Horror! The Horror!': Joseph Conrad's Heart of Darkness as a Gothic Novel“, *Conradiana: A Journal of Joseph Conrad Studies*, 40 (1), 25-37.

McClure, John A. (1981). *Kipling & Conrad: The Colonial Fiction*. Harvard University Press: Cambridge.

Meyer, Michael J. (2000). „Introduction“, in: Michael J. Meyer (Hrsg.). *Literature and Homosexuality*. Rodopi: Amsterdam / Atlanta, i-iii.

Murphy, Patricia (2001). *Time Is of the Essence: Temporality, Gender, and the New Woman*. State University of New York Press: New York.

Nate, Richard / Klüsener, Bea (2011). „Introduction“, in: Richard Nate / Bea Klüsener (Hrsg.). *Culture and Biology: Perspectives on the European Modern Age*. Königshausen & Neumann: Würzburg, 9-15.

Ruppel, Richard J. (2008). *Homosexuality in the Life and Work of Joseph Conrad: Love Between the Lines*. Routledge: New York / London.

Volkman, Laurenz (1991). *Wildnis und Zivilisation: Britische Romanschriftsteller des späten 19. und des 20. Jahrhunderts und das Internationale Thema*. Winter: Heidelberg.

Watt, Ian (1979). *Conrad in the Nineteenth Century*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.

Weder, Alex (1975). *Joseph Conrad: A Christian Writer? An Analysis of the Christian and Catholic Ideas in Conrad's Work*. Dissertation Universität Freiburg im Üechtland.

Matthias Korn

Kollegenschaft an der Katholischen Universität Eichstätt von 1982 bis 1990; ich war in dieser Zeit wissenschaftlicher Mitarbeiter und später Hochschulassistent am Lehrstuhl für Klassische Philologie II von Prof. Dr. Tschiedel; ab 2007 bin ich zudem nebenamtlich an der Universität Leipzig als Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Latein und Griechisch am Institut für Klassische Philologie und Komparatistik sowie als Lehrbeauftragter an der TU Dresden tätig; in dieser Zeit bestanden folgende Verbindungen zu Frau Dr. Häuptle-Barceló:

- Fortbildungsveranstaltungen von Frau Dr. Häuptle-Barceló in Englisch und Spanisch an der Universität Leipzig auf dem Feld der Lehrerbildung;

- Gutachtertätigkeit von Frau Dr. Häuptle-Barceló für die Lehrpläne Englisch und Spanisch am allgemeinbildenden Gymnasium des Freistaats Sachsen für das Sächsische Staatsministerium für Kultus im Jahr 2004;

- Symposium des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur konzeptionellen Weiterentwicklung der dritten Fremdsprache am allgemeinbildenden Gymnasium im Freistaat Sachsen mit Frau Dr. Häuptle-Barceló als Hauptreferentin;

- Zusammenarbeit bei der Entwicklung einer Didaktik des Einsatzes portabler elektronischer Wörterbücher (PEW) in den Fächern Englisch, Französisch, Latein und Spanisch am allgemeinbildenden Gymnasium.

Quo vadis, Lateinunterricht?⁶¹

Die Themafrage beantworten heißt aufzeigen,

1. durch welche Parameter die aktuelle Situation des Lateinunterrichts (LU) in Deutschland vorrangig gekennzeichnet ist,
2. welche Handlungsfelder die universitäre Fachdidaktik Latein derzeit in erster Linie bearbeitet,

⁶¹ Überarbeitete und aktualisierte Fassung des bei den AQUILONIA XVIII am 29. Juni 2013 in Dresden gehaltenen Vortrags. Für kritische Durchsicht und Ergänzungen danke ich herzlich Elke Ehrlich (Dresden) und Uwe Fröhlich (Löbau).

3. welche Aufgaben diese Fachdidaktik nach den Erwartungen der Fachlehrer und der Kultusbehörden vorrangig erfüllen soll und
4. ob die Fachdidaktik Latein in einer diesen Erwartungen entsprechenden Weise im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb präsent und damit handlungsfähig ist.

Ziel dieses Beitrags ist es somit, aktuelle Entwicklungstendenzen der Fachdidaktik Latein im deutschsprachigen Raum darzustellen. Die Komplementarität sowohl von alt- und neusprachlichem Unterricht als auch von alt- und neusprachlicher Fachdidaktik wird dabei nicht eigens thematisiert, schon gar nicht in Frage gestellt, sondern vorausgesetzt. Diese Sichtweise ist gleichzeitig eines der festen Fundamente der jahrzehntelangen kollegialen wie freundschaftlichen Zusammenarbeit mit der um die Fachdidaktiken Englisch und Spanisch hochverdienten Frau Dr. Häuptle-Barceló, deren akademischer Ehrung diese Festschrift dient.

1. Durch welche Parameter ist die aktuelle Situation des Lateinunterrichts (LU) in Deutschland vorrangig gekennzeichnet?

- a. Allgemeine Parameter der Strukturentwicklung des allgemeinbildenden Gymnasiums:
 1. Enttypisierung des Bildungsganges,
 2. Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in der gymnasialen Oberstufe, die jedoch unter Druck von Ressourcenmangel und demographischer Entwicklung zunehmend durch mehr oder minder strikte Einschränkungen „an die Kette gelegt“ wird;
- b. Ausweitung des LU auf andere Schularten, v. a. Gesamtschule,
- c. zunehmende Heterogenität der Schülerschaft,
- d. einschneidende Veränderungen hinsichtlich der möglichen Sprachenfolgen seit 1964:
 1. Gleichstellung aller Schulfremdsprachen,
 2. Obligatorik von Englisch,
 3. Vorverlagerung des Englischbeginns in die Grundschule,
 4. Vorziehen der Lehrgangsbeginne.

- e. Entwicklung der Zahl der Latein lernenden Schülerinnen und Schüler:
1. Anfang der 70er Jahre: drastischer Einbruch,
 2. seit Mitte der 70er Jahre: allmähliche Konsolidierung,
 3. seit Anfang der 90er Jahre: teils erheblicher Zuwachs,
 4. seit Schuljahr 2009/2010: langsamer Rückgang, v. a. zugunsten der erstarkenden Schulfremdsprache Spanisch.

Dabei sind teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen.

- f. Wechsel von G9 zu G8 und Vorverlegung der Lehrgangsbeginne in den Fremdsprachen:
1. Latein als erste bzw. als vorgezogene zweite Fremdsprache, in aller Regel im Rahmen von Pluskonzepten: ab Klassenstufe 5,
 2. Latein als zweite Fremdsprache: ab Klassenstufe 6,
 3. Latein als dritte Fremdsprache: spätestens ab Klassenstufe 8,
 4. Latein als spätbeginnende Fremdsprache: ab Klassenstufe 11, aber durchaus auch früher und nicht in allen Ländern.

Auch hier sind in der Entwicklung teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern feststellbar.

- g. Die Trennung von Spracherwerbs- oder Lehrbuchphase und Originallektürephase erweist sich trotz ernst zu nehmender alternativer Ansätze⁶² als hartnäckig veränderungsresistent. Das während der Lehrbuchphase herrschende Prinzip der Arbeit an künstlichen lateinischen Texten mit dem Charakter morphosyntaktischer Steinbrüche behindert die Ausprägung eines respektablen Eigenwerts des Spracherwerbs und degradiert diesen ohne Not zur *ancilla* der Originallektüre. Die sogenannte DAV-

⁶² Vgl. Stefan Kipf, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg 2006, S. 292; *Originaltextorientierung in den Unterrichtswerken Nota (1976), Contextus (1977-1979), Fontes (1979), Litterae (1982) und Arcus (1995)*. In diesem Zusammenhang ebenfalls zu nennen, wenngleich nicht primär für schulunterrichtliche Zwecke verfasst: Unikurs Latein (2011).

Matrix aus dem Jahr 1971, vom Deutschen Altphilologenverband (DAV) in schwerem Unwetter⁶³ zur zeitgemäßen Legitimation des Faches v. a. durch Beschäftigung mit appellativen literarischen Inhalten eronnen, erweist sich in diesem Zusammenhang zunehmend als revisionsbedürftig, wenn man nicht riskieren will, dass das Schulfach Latein dem Weg des Fachs Griechisch in die quantitative Dürre folgt.

- h. Der Kanon der in den Lehrplänen der Länder vorgesehenen lateinischen Texte und lateinisch sprachiger Autoren erfuh seit den 80er Jahren eine begrüßenswerte Ausweitung in Richtung des Mittelalters und der Neuzeit, wird aber seit etwa 2010 unter Einfluss des sich über die Republik verbreitenden Zentralabiturs im Hinblick auf die Prüfung erkennbar zurückgenommen. Dieser „Rückbaueffekt“ könnte sich sogar noch weiter verstärken, wenn Latein zu den drei Fächern (Englisch, Deutsch, Mathematik) dazu träte, in denen erstmals im Jahr 2014 in sechs Ländern gemeinsame, länderübergreifend entwickelte Aufgaben oder Aufgabenteile eingesetzt wurden.
- i. Der Paradigmenwechsel in der Bildungsnormierung erfordert in allen Fächern aller Schularten die Veränderung von inputorientierten Curricula/Lehrplänen hin zu outputorientierten Kerncurricula, wobei freilich nicht so getan werden darf, als seien Letztere eine inhaltsfreie Zone. Hierbei hat die Fachdidaktik Latein die Chance, die *differentia specifica* zu den neuen Fremdsprachen kompetenzmäßig zur Geltung zu bringen. Versäumt sie dies, wird das Schulfach Latein dem Patienten Griechisch in den schulischen Tod folgen.⁶⁴

⁶³ Siehe oben zu Punkt 1e1.

⁶⁴ Hoffnungsvoll stimmende Signale kommen u. a. aus München und Göttingen: Nach dem von Schreibmayr unlängst publizierten Kompetenzmodell der Alten Sprachen dürfen Lateinschülerinnen und -schüler dann als kompetent gelten, wenn sie in den Kompetenzbereichen Texte, Sprache und kultureller Kontext definierte analytische, reflexive und synthetische Fertigkeiten aufweisen (Werner Schreibmayr, Das Bayerische Kompetenzmodell der Alten Sprachen, in: Rolf Kussl, Altsprachlicher Unterricht: Kompetenzen, Texte und Themen, Speyer 2012, S. 11ff.). Nicht minder beachtlich ist die von Kuhlmann entwickelte „Kompetenzmatrix für sog. Könnensstandards“, welche in der Horizontalen ebenfalls die fachspezifische Kompetenztrias Sprach-, Text- und Kulturkompetenz abbildet und diese in der Vertikalen mit den drei Dimensionen des Lernens (deklaratives Wissen, analytisches Verstehen und prozedurales Können) verschränkt

- j. Die zuletzt genannte Gefahr besteht auch, wenn Kultusbehörden vor der Position des Rates der EU und des Europaparlaments resignieren, die seit 1995 als allgemeines politisches Ziel vorsieht, dass jeder Bürger der Union drei Gemeinschaftssprachen beherrscht und dass das Lernen von wenigstens zwei Gemeinschaftssprachen eine unabdingbare Voraussetzung ist. Wenn diese Position von profilierungssüchtigen Politikern voreilig und unbedacht auf den Bereich der Schule appliziert wird, ist dies das sichere Ende z. B. der Schulfremdsprachen Latein und Russisch im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich deutscher Schulen und damit eine erhebliche Einengung der interkulturell bedeutsamen Diversifizierung im Bereich der Schulfremdsprachen.⁶⁵ Latein als Basissprache Europas würde dann auf dem Altar des Grundsatzes ‚Muttersprache plus zwei‘ geopfert.

2. Welche Handlungsfelder bearbeitet die universitäre Fachdidaktik Latein derzeit in erster Linie?

Soweit zu erkennen ist, sind dies die folgenden vier Bereiche:

- a. Unterrichtliche Anwendung der fachbezogenen Strategien; aufgrund des Unterschieds von neuer und alter Sprache sind dies im LU v. a. Dekodierung, Interpretation und Rekodierung lateinischer Texte ins Deutsche.
- b. Wesentliche Prinzipien des Sprachunterrichts; dabei wird Sprachunterricht hier in Übereinstimmung mit Punkt 1g dieses Beitrags als der Unterricht verstanden, der während der Spracherwerbs- oder Lehrbuchphase erteilt wird. Als wesentliche

(Peter Kuhlmann, Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht, in: Rolf Kussl, a. a. O., S. 37ff.).

⁶⁵ Im Saarland gilt schon jetzt ein v. a. aus der engen historischen Verflechtung mit Frankreich erwachsenes, die Gemeinschaftssprachen Französisch und Englisch favorisierendes Sprachenkonzept, das für das allgemeinbildende Gymnasium die folgenden Ziele festschreibt: „Alle Schülerinnen und Schüler erreichen in Französisch und Englisch bis zum Ende der Klassenstufe 9 das Kompetenzniveau B1 des GER. Bis zum Abitur wird in mindestens einer der Fremdsprachen das Kompetenzniveau B2/C1 (E-Kurs) oder B2 (G-Kurs) erreicht. – Interkulturelle kommunikative Kompetenzen auf verschiedenen Stufen können je nach Standort auch in Italienisch, Spanisch und gegebenenfalls weiteren Sprachen erworben werden. – Die Basis- und Reflexionssprachen Latein und Griechisch (Altgriechisch) gehören an einzelnen Standorten zum gymnasialen Bildungsangebot.“ (Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem: Sprachenkonzept Saarland 2011, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Saarbrücken 2010, S. 34).

Problematik dieser Phase wird angesehen, dass der nach Vollständigkeit strebenden Behandlung morphosyntaktischer Erscheinungen und der Beschäftigung mit einem aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht aberwitzig umfangreichen Lernvokabular zu viel unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Raum eingeräumt wird, während explizite Sprachreflexion im Besonderen und Sprachförderung im Allgemeinen sowie Metakognition im Hinblick auf komplexere oder höhere Selbstständigkeit erfordernde Aufgaben zu wenig Raum erhalten.

- c. Vorrangige Probleme des lateinischen Lektüreunterrichts und Ansätze zu deren Bewältigung; dabei wird Lektüreunterricht hier in Übereinstimmung mit Punkt 1g dieses Beitrags als der Unterricht verstanden, der während der Originallektürephase erteilt wird. Als wesentliche Problematik dieser Phase wird die mangelnde Passung zwischen dem Anforderungsniveau der Texte und dem aus dem Spracherwerb mitgebrachten Wissen sowie den darauf basierenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vor allem in der Originallektürephase der Sekundarstufe I, d. h. in aller Regel in den Klassenstufen 9 und 10, angesehen.
- d. Umgang mit zunehmender Heterogenität, und zwar v. a. im Hinblick auf das Anforderungsniveau, aber z. B. auch hinsichtlich der Lernwege und der differenzierten Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache.

3. Welche Aufgaben soll die universitäre Fachdidaktik Latein nach den Erwartungen der Fachlehrer und der Kultusbehörden vorrangig erfüllen?

- a. Setzung der Ziele des Lateinunterrichts, und zwar in einer Weise, die die Spezifik der alten gegenüber den neuen Schulfremdsprachen in komplementärer und gleichzeitig Synergieeffekte nutzender Weise zur Geltung bringt;
- b. Bestimmung der Inhalte v. a. des lateinischen Lektüreunterrichts, die die mit Blick auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler maßgeblichen Kriterien in realistischer Weise ins Zentrum des Blickfeldes stellt, vorrangig natürlich die sprachliche Zugänglichkeit der Texte;

- c. Weiterentwicklung der Unterrichtsmedien, d. h. v. a. der Lehrbücher, in einer Weise, die der Spracherwerbs- oder Lehrbuchphase hinsichtlich der Zielperspektivik nicht nur den Charakter eines Werkzeugs zum Erreichen der Fähigkeit zur Lektüre lateinischer Originaltexte beizumessen, sondern sowohl in sprach- als auch in literatur- und kulturwissenschaftlicher Hinsicht einen eigenständigen Wert darstellt;
- d. Entwicklung outputorientierter Kerncurricula unter Verwertung bewährter Inhalte und unter Berücksichtigung von Wissen, Kompetenzen und Werthaltungen, die komplementär zu anderen Schulfächern, vor allem zu den neuen Fremdsprachen sind;
- e. Empirische Erforschung von wesentlichen Feldern des LU, z. B. Übersetzen und Textverstehen, LUSpezifische Kompetenzen, Sprachbildung im Rahmen von Mehrsprachigkeit, Motivation für An- und Abwahl des Faches;
- f. Anleitung zum Unterrichten und Betreuung fachdidaktischer Praktika;
- g. Nutzung der Erkenntnisse der Bildungswissenschaften, v. a. der Lern- und Entwicklungspsychologie, für den altsprachlichen Unterricht.

4. Ist die Fachdidaktik Latein in einer diesen Erwartungen entsprechenden Weise im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb präsent und damit handlungsfähig?

Diese Frage beantwortet sich von selbst, wenn man berücksichtigt, dass für altsprachliche Fachdidaktik lediglich an drei Universitäten⁶⁶ im deutschsprachigen Raum Lehrstühle existieren. Doch es kommt noch schlimmer: Zwei davon sind zumindest nominell nur teilweise mit der Fachdidaktik befasst.⁶⁷ An den ca. 25 weiteren Universitäten,

⁶⁶ Humboldt-Universität Berlin, Georg-August-Universität Göttingen und Ludwig-Maximilians-Universität München

⁶⁷ Professor Janka ist in München Professor für Klassische Philologie/Fachdidaktik der Alten Sprachen, Professor Kuhlmann in Göttingen Professor für Lateinische

an denen das Fach Latein auf Lehramt studiert werden kann, ist die Fachdidaktik Latein nur über Mittelbaustellen oder Lehraufträge abgedeckt. Diese Präsenz der Fachdidaktik Latein im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb ist nicht geeignet, die Erfordernisse in der Lehre und vor allem in der Forschung auch nur annähernd zu gewährleisten; die jeweiligen Universitäten und deren ministerielle Dienstherren werden somit ihrer Verantwortung für den Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs im Fach Latein nicht gerecht.⁶⁸

Philologie und Fachdidaktik der Alten Sprachen; lediglich Professor Kipf in Berlin hat als Professor für Didaktik der Alten Sprachen nicht noch weitere Arbeitsfelder.

⁶⁸ Als besonders bedrückendes Beispiel muss die Universität Leipzig dienen, an der – trotz des Inhaltsschwerpunktes Lehrerbildung – seit über 20 (!) Jahren die Fächer Griechisch und Latein die einzigen Lehramtsfächer sind, die ohne dauerhafte personelle Ressource für Fachdidaktik und Praktikumsbetreuung sind und mit halbjährlich befristeten Lehraufträgen arbeiten müssen.

Joachim Mathieu

Dr. Joachim Mathieu (Jahrgang 1971) – Studium Englisch/Geschichte für das Lehramt an Gymnasien in Eichstätt und Durham (1991-1997) – teaching assistant an der Emory University in Atlanta, Georgia (1997-1998) – Promotion in Englischer Literaturwissenschaft bei Prof. Dr. Günther Blaicher (abgeschlossen 2000) – Referendariat in Ingolstadt und Weißenburg (2000-2002) – seit 2002 Lehrer am Gabrieli-Gymnasium Eichstätt (seit 2004 Praktikumslehrer für Englisch) – Fachbetreuer für Geschichte, Mitarbeiter in der erweiterten Schulleitung

Vom Spagat zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis

Darf und kann eine kleiner⁶⁹ Gymnasiallehrer einen Beitrag für eine Festschrift schreiben? Die Frage stellt (man) sich, da ein normaler Gymnasiallehrer im Gegensatz zu wahrhaft akademischem Personal, das in der Regel Beiträge zu Festschriften liefert, keinerlei wissenschaftliche Aufsätze in seiner Schublade oder auf seiner Festplatte liegen hat, die er bei solchen Gelegenheiten flugs vorlegen könnte. Dennoch, im schriftlichen Ausdruck sollte ein Philologe halbwegs geschult sein und auch zum Thema des Unterrichts sollte sich die Lehrkraft den einen oder anderen verwertbaren Gedanken gemacht haben, so dass es durchaus im Bereich des Möglichen liegen sollte, dass selbst der ‚kleine‘ Lehrer es wagen könnte, einen Beitrag zu dieser Festschrift zum Abschied von Marianne Häuptle-Barceló zu liefern.

Die größte Gefahr besteht in diesem Zusammenhang wohl darin, dass die Lehrkraft möglicherweise zu sehr ins Schwadronieren gerät und der Aufsatz dann vielleicht den wenig konkreten Titel verdient hätte „Was ich schon immer einmal über Schule, Universität, Didaktik, Theorie und Praxis, sowie über Gott und die Welt im Allgemeinen und über Frau Häuptle-Barceló im Besonderen sagen wollte“ – der Schritt ins Reich der Belanglosigkeit ist hier nicht nur ein sehr verlockender, sondern auch sein sehr kurzer.

Eine weitere Gefahr bestünde darüber hinaus, wenn der Verfasser in dieser Festschrift, in der es darum geht, die Verdienste von Marianne

⁶⁹Mit nur wenig über 1,70 Metern Körpergröße trifft diese Beschreibung hier auch im Wortsinne auf den Verfasser zu.

Häuptle-Barceló als akademische Lehrerin und Wissenschaftlerin in den Vordergrund zu stellen, wenn also dieser kleine Gymnasiallehrer in seinem Aufsatz gar Auffassungen verträte, die denen von Frau Häuptle-Barceló zuwider liefen. Nicht auszudenken, welche Peinlichkeiten daraus resultieren könnten. Dann wäre der Schuster wohl doch lieber bei seinen Leisten und der kleine Gymnasiallehrer bei seinen Korrekturen und Stundenvorbereitungen geblieben.

Doch wie heißt es so schön: „no risk, no fun“,⁷⁰ legen wir also nach dieser etwas weitschweifigen Einleitung einfach los.

Um nicht gleich von Anfang an im Ozean der Belanglosigkeit zu versinken, erinnerte ich mich an eines der wichtigsten didaktischen Prinzipien und überlegte mir eine Struktur. Im Folgenden möchte ich also darlegen, warum gerade ich denke, etwas über Marianne Häuptle-Barceló sagen zu können und zu dürfen. Dann möchte ich ein paar Beobachtungen über das Verhältnis, mitunter auch Spannungsfeld, Schule, Universität und Didaktik ausformulieren. Abschließend würde ich noch einen – ebenso persönlichen wie versöhnlichen – Ausblick wagen.

Warum also meine ich, dass ich hier etwas zu sagen habe? Wie viele der anderen Verfasser kenne auch ich Frau Häuptle-Barceló schon vergleichsweise lange. Jedoch nicht aus der Kollegenperspektive, sondern zunächst aus der Perspektive des Studenten und des Examenskandidaten. Doch auch nach dem Examen riss mein Kontakt zu ihr nicht ab.

Zum einen hatte ich die (wie stets erfreuliche) Gelegenheit, sie in einer komplett anderen Rolle im schulischen Kontext zu erleben, und zwar als Schülermutter, wovon hier jedoch nicht weiter die Rede sein soll. Zum anderen setzte sich erfreulicherweise unser Kontakt auch dadurch fort, dass ich nach ein paar Jahren vom Praktikanten am Eichstätter Gabrieli-Gymnasium zum Praktikumslehrer eben dort mutierte. Frau Häuptle-Barceló, die mich dort als Studierenden begleitet hatte, begleitete nun auch ‚meine‘ Praktikanten.

⁷⁰Und schon habe ich wieder etwas gelernt, denn wenn ich hier schon ein Zitat (wie prosaisch auch immer) bringe, dann wollte ich doch belegen können, wo „no risk, no fun“ eigentlich herkommt. Gehofft hatte ich natürlich auf Shakespeares *Henry IV*, part II oder so. Jedoch – alas – dann muss ich lernen, dass dieser flapsige Ausdruck zwar immerhin kein denglischer Pseudoanglizismus (wir denken hier ans Handy) ist, aber offenbar ist „no risk, no fun“ in Deutschland viel weiter verbreitet als im angelsächsischen Raum. Die interessante Diskussion hierzu findet sich unter <http://dict.leo.org/forum/viewGeneraldiscussion.php?idThread=8817> [aufgerufen am 07.06.2014].

Darüber hinaus hatte ich – wenn auch nur eher punktuell – sogar die Gelegenheit, Kurse zu den „Neuen Medien im Englischunterricht“ für Studierende an der KU Eichstätt-Ingolstadt anzubieten, wobei Frau Häuptle-Barceló wiederum eine entscheidende Rolle bei der Anbahnung dieser ehrenvollen Nebentätigkeit spielte.

In all diesen Kontexten habe ich also in den vergangenen knapp 20 Jahren mit Frau Häuptle-Barceló zusammenarbeiten dürfen, so dass ich mich sehr freute, dass ich trotz kaum vorhandener akademischer Referenzen (doch ich will hier nicht in Selbstmitleid versinken...) gefragt wurde, ob ich einen Beitrag zur Festschrift für Frau Häuptle-Barceló verfassen würde.

Dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität nicht immer völlig reibungslos gestaltet, ist eine Binsenweisheit. Umso wichtiger war und ist es daher, dass es Menschen wie Frau Häuptle-Barceló gibt, die an dieser Schnittstelle ein extrem wichtiges Bindeglied darstellen: durchaus mit akademischem Anspruch, jedoch nicht gepaart mit der Arroganz des Elfenbeinturms, von dem aus sich von oben herab auf das profane Alltagsgeschäft der kleinen oder auch der großen Gymnasiallehrer/innen herabschauen ließe. Dementsprechend steht Frau Häuptle-Barceló für den Typ der Akademikerin, die sich nie zu schade war, ihren Fuß über die Schwelle einer ganz normalen Schule zu setzen.

Selbstverständlich haben die Universität mit ihrem akademisch-theoretischen Zugang zum Unterrichten und die Schule mit dem praktischen, aber hoffentlich doch nicht gänzlich un-akademischen Zugang zur Didaktik durchaus verschiedene Aufgaben. Hier gibt es Grenzen und Abgrenzungen, die ihren Sinn haben und auch nicht verwischt werden sollen und dürfen, dennoch sollte gerade die Fachdidaktik für eine gewisse Durchlässigkeit sorgen.

Es ergibt in der Tat sehr viel Sinn, dass Lehrer (und möglicherweise noch in einem größeren Ausmaß angehende Gymnasiallehrer) zunächst eine solide akademische Ausbildung an der Universität genießen. Die Sattelfestigkeit in den eigenen Unterrichtsfächern hilft der Lehrkraft nicht nur selbst im Unterrichtsalltag, sondern ist auch eines der Kriterien zur Beurteilung einer guten Lehrkraft, wie es von Schülerinnen und Schülern extrem schnell und mit großer Treffsicherheit angewandt wird. Dass solide Kenntnisse in den eigenen Unterrichtsfächern auch ein wichtiges Kriterium bei der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften darstellen, versteht sich ohnehin von selbst.

Dabei tut es wohl allen Beteiligten gut, dass Studierende für das Lehramt sich zu Beginn ihres Studiums durchaus auch bewusst von der Schule, die sie erst kurz zuvor verlassen haben, distanzieren und positiv gemeint abgrenzen. Dass jedoch gleichzeitig die Didaktik eine

entscheidende Rolle hat, die angehenden Lehrkräfte (denn man konnte ja schon seit jeher auch im geisteswissenschaftlichen Bereich einen Magister- oder heute auch einen Bachelor-Abschluss anstreben) wieder mehr oder minder sanft an die Schulen zurückzuführen, dürfte unstrittig sein.

Sehr spannend ist hier natürlich die Praxis, so wie ich sie selbst als Student bei Frau Häuptle-Barceló erleben durfte und wie ich sie nun auch aus der Perspektive des Praktikumslehrers seit einem Jahrzehnt beobachten kann. Spannend bedeutet hier – wiederum im positiven Sinne – auch spannungsreich und gerne bemühe ich hier auch das sportliche Bild vom Spagat.

Auf der einen Seite also die Universität mit neuesten Forschungsergebnissen und mitunter schier revolutionären, neuen Ansätzen. Auf der anderen Seite die Schule mit beachtlichem Beharrungspotential und Schülern und Lehrern, die mit vielem glücklich sind, entweder weil oder auch obwohl es schon immer so war und sich (vielleicht) bewährt hat.

Im schlimmsten Fall finden wir dabei Studierende vor, die den möglicherweise sogar schmerzhaften Spagat machen müssen zwischen der Schule mit einem vielleicht eher altmodischen, gar zum Zynismus neigenden Praktikumslehrer und der Universität mit Didaktikern, die mitunter nicht allzu positive Ansichten über die real existierende Schule und den real existierenden Englischunterricht haben. Hier können tatsächlich zwei Welten aufeinander prallen: Akademiker, die – so scheint es dem Außenstehenden zum Teil – getrieben vom Schreckgespenst des „publish or perish“⁷¹ Probleme mit ihrer Daseinsberechtigung hätten, wenn Sie *keine* brandneuen Ideen in Sachen Didaktik ‚auf den Markt‘ bringen würden, und andererseits die Praktiker in der Schule, die beruhend auf der eigenen Erfahrung oftmals an Methoden hängen, die sich – nach dem ganz persönlichen Eindruck – einfach schon seit Jahren oder gar Jahrzehnten bewährt haben.

⁷¹ Erneut wurde ich in meiner Hoffnung enttäuscht, hier Shakespeare (wenigstens *King John* oder vielleicht eine der weniger bedeutenden Komödien?) als Quelle zu eruieren. Immerhin jedoch scheint es sich hier um ein tatsächlich im angelsächsischen Raum gebräuchliches Schlagwort zu handeln, dessen Ursprung bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückverfolgt werden kann. Google-Books bietet den Verweis auf das *Association of American Colleges bulletin*, Bd. 24 (1938), S. 465 und unter: <http://www.garfield.library.upenn.edu/commentaries/tsv10%2812%29p11y19960610.pdf> [aufgerufen am 07.06.2014] lässt sich sogar ein veritabler wissenschaftlicher Aufsatz zum Ursprung von „publish or perish“ herunterladen.

Dass hier Konflikte nicht ausbleiben und gerade die Studierenden oftmals reichlich verwirrt bis verzweifelt zwischen den Stühlen sitzen (Wem soll ich glauben, dem cleveren Didaktiker an der Uni oder dem freundlichen Lehrer an der Schule?), versteht sich von selbst.

Umso wichtiger ist in diesem Spannungs- wenn nicht gar Minenfeld eine ‚verständnisvolle‘ Fachdidaktik, wie sie von Frau Häuptle-Barceló stets vertreten wurde. Eine Didaktik, die innovativ und aufgeschlossen ist, dennoch aber auch aufmerksam den Blick auf die Realitäten im wirklichen Leben und an den Schulen richtet. Denn so manches mag im Elfenbeinturm ausgedacht als exzellente Idee erscheinen, in der Praxis jedoch zeigen sich Widerstände und ernstzunehmende Einwände.

Ein Beispiel (und ich hoffe hier nicht möglicherweise anderen Verfassern in dieser Festschrift ‚auf die Füße zu treten‘)⁷² wäre etwa die von Studierenden aus dem Elfenbeinturm (jedoch *nicht* aus Frau Häuptle-Barcelós Turmzimmer) mitgebrachte Erkenntnis, man solle doch lieber auf das gemeinsame Lesen von Texten aus dem Englischbuch verzichten. Der Einsatz der Bücher sei ohnehin generell zu hinterfragen und eher abzulehnen, da die Lehrbuchtexte mit ihren erfundenen Charakteren viel zu künstlich seien. Überhaupt seien es nur die schlechten Schülerinnen und Schüler, die sich für diese überkommene Übung meldeten, da sie sich dann für den Rest der Stunde nicht mehr zu beteiligen brauchten.

So sehr ich die Grundgedanken hinter dieser ‚wissenschaftlichen‘ Erkenntnis verstehen kann und konnte, so sehr widersprach und widerspricht diese ‚Forschungsmeinung‘ jedoch meiner eigenen Erfahrung in der Praxis. Immer wieder habe ich – insbesondere nachdem ich von dieser Auffassung bezüglich des lauten Lesens im Englischunterricht gehört hatte – in Feedbackgesprächen am Ende diverser Praktika mit Studierenden und Schülern dieses vermeintliche Problem- und Beharrungsfeld der schulischen Praxis thematisiert.

Vereinzelte Schülerinnen und Schüler teilten die Vorbehalte des Wissenschaftlers, die große Mehrzahl jedoch stützte (ohne dass ich hier – so viel sei zu meiner Ehrenrettung gesagt – entsprechende Suggestivfragen gestellt hatte) meine Vermutung, dass es gerade jüngeren Schülerinnen und Schülern einfach Freude bereitet, Texte in der Fremdsprache laut zu lesen.

⁷²Sollte dem tatsächlich so sein, so entschuldige ich mich bereits untertänig im Voraus, aber man möge meine Ausführungen natürlich nicht zu ernst nehmen, da ich ja nur ein kleiner Gymnasiallehrer bin. Andererseits ist es ja gerade der Diskurs, der sowohl wissenschaftlichen wie auch praktischen Fortschritt erst ermöglicht, isn't it?

Meine zugegebenermaßen eher laien-didaktische Begründung für das laute Lesen wäre dabei nicht nur die möglicherweise aus pädagogischer Sicht abzulehnende Kontrolle der richtigen Aussprache durch das laute Lesen, sondern vor allem auch der Gewinn, der sich dadurch für die Kinder ergibt.

Denn ohne, wie es beim eigenen, freien Formulieren notgedrungen erforderlich ist, gleichzeitig an die richtigen Vokabeln, deren korrekte Aussprache, die richtige Satzkonstruktion und grammatikalische Besonderheiten denken zu müssen, ermöglicht gerade das vermeintlich stupide laute Lesen fremdsprachlicher Texte einen ‚niederschwelligen‘ Einstieg in eigene Äußerung in der Fremdsprache.

Selbstverständlich soll das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die eigenständige sprachliche Äußerung in der Zielsprache sein, und wenn ich mir ‚meine‘ Abiturientinnen und Abiturienten so anschau, kann man hier sehr oft auch recht zufrieden sein, was die hörbaren Ergebnisse des gymnasialen Englischunterrichts angeht. Doch gerade im Anfangsunterricht wird dieser Grad an freiem Sprechen zunächst nicht erreichbar sein. Oftmals wird der fordernde Ruf nach der eigenständigen fremdsprachlichen Äußerung schwächere Schülerinnen und Schüler eher überfordern und in die innere Emigration zwingen. Andererseits sind es aber auch die gewissenhaften Schülerinnen und Schüler, die teilweise eher gehemmt sind, wenn sie frei sprechen sollen, da sie großen Wert auf Fehlervermeidung legen.

Insofern ist und bleibt für mich – und wohl auch für viele andere Englischlehrer – das laute gemeinsame Lesen von Schulbuchtexten nicht nur eine beliebte und einfache Übung des Standardrepertoires, sondern auch eine methodisch-didaktisch durchaus begründbare.⁷³

Es wäre jedoch bei Weitem zu kurz gesprungen, wenn man jetzt unterstellen wollte, es sei mein (möglicherweise fast schon populistisches) Ansinnen, ausgerechnet in einer Festschrift für eine profilierte Fachdidaktikerin, den Beweis führen zu wollen, dass die Fachdidaktik eigentlich überflüssig sei und man sich doch viel lieber auf die Intuition der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler verlassen

⁷³Man stelle sich auch als Erwachsener vor, man lerne eine unbekannte Sprache und würde dann von Anfang an aufgefordert, sich eigenständig zu äußern. Die meisten von uns wären da wohl dankbar, wenn sie im Volkshochschulkurs Schwedisch zunächst einmal vorgefertigte und ‚korrekte‘ Dialoge vortragen dürften, wengleich diese durchaus etwas artifiziell wirken mögen. Dennoch würde sich – ohne hier den alten *pattern drill* exhumieren zu wollen – manches vielleicht einfach einschleifen und wenn wir uns dann selbst äußern sollten, könnten wir vielleicht bewusst oder unbewusst auf die eine oder andere Phrase zurückgreifen, die wir schon einmal gelesen und reproduziert hätten.

solle. Nein, ich halte es für eminent wichtig, dass gerade die Fachdidaktik als Wissenschaft einen kritischen Blick auf die Praxis richtet und immer wieder wertvolle Anregungen und Weiterentwicklungen anbietet.

Man stelle sich nur einmal das Szenario vor, dass man die Fachdidaktiken komplett abschaffen würde. Angehende Lehrkräfte würden also an den Universitäten rein zu sattelfesten Fachexperten⁷⁴ ausgebildet und die methodisch-didaktische Ausbildung würde man gänzlich den Seminarschulen und Seminarlehrern überlassen. Sehr bald würde man sich wohl zu Recht dem Vorwurf ausgesetzt sehen, dass man dadurch ein sich selbst reduplizierendes System schaffen würde. Zudem bliebe auch jegliche Möglichkeit verwehrt, durch fachdidaktische Reflexion bereits im Studium und durch von der Universität begleitete Praktika als Lehramtsstudent/in frühzeitig die jeweilige Eignung für das Lehramt zu erkunden. Neue methodisch-didaktische Entwicklungen wären somit wohl nur noch reine Zufallsprodukte und würden gänzlich unwissenschaftlich, rein intuitiv begrüßt oder abgelehnt.

Nein, liebe Frau Häuptle-Barceló, Ihre berufliche Tätigkeit war keineswegs umsonst und auch die Bemühungen all Ihrer verdienten Kolleginnen und Kollegen sind dies nicht! Die Praxis braucht selbstverständlich die Theorie und umgekehrt. Und wie in jeder partnerschaftlichen Beziehung kann es vorkommen, dass es einmal Streit gibt, doch wenn der gegenseitige Respekt vor einander groß genug ist, dann hört man sich gegenseitig zu, söhnt sich aus und – ohne hier gar zu romantisch werden zu wollen – merkt auch wieder wie sehr man sich gegenseitig braucht.

Auch wenn dies nun vielleicht schon ein schöner Schlussakkord am Ende dieses kleinen Aufsatzes wäre, möchte ich mir dennoch ein paar Gedanken des Ausblicks erlauben, wie sehr die Didaktik hoffentlich auch konkret bis in die Schulen hineinwirkt, und wie die didaktische Forschung die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen und sogar deren Selbstwertgefühl steigern kann. Ohne mir hier gegen Ende doch noch einen wissenschaftlicheren Anstrich geben zu wollen, als mir dies zusteht, möchte ich auf die Hattie-Studie⁷⁵ zu sprechen kommen.

Mit Sicherheit gibt es Aspekte, die an der Vorgehensweise Hatties insgesamt, der Interpretation des herangezogenen Materials oder –

⁷⁴Den weniger eleganten Begriff des Fachidioten vermeide ich hier bewusst.

⁷⁵Es sie hier exemplarisch auf nur einen (relativ leicht zugänglichen) Aufsatz zu Hattie aus der *ZEIT* verwiesen: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> [aufgerufen am 02.07.2014]

und gewiss nicht zuletzt – an seinen Schlussfolgerungen kritisiert werden können. Als Außenstehender will ich mir gar nicht anmaßen, dass ich mir hier ein Urteil erlauben dürfte. Dennoch, der Grundtenor von Hattie, die herausragende Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg (aber auch –misserfolg!) ist eine Erkenntnis, die einerseits dem ‚kleinen‘ Lehrer schmeichelt, ihm aber ebenso sehr die Last seiner Verantwortung bewusst macht.

Ohne Hattie als den Messias der Pädagogik oder Didaktik stilisieren zu wollen, so ist seine Erkenntnis (und sei sie auch nur der Anstoß für die grundlegende Diskussion, ob denn die Lehrkraft wirklich so wichtig ist) ein entscheidender Schritt dahingehend, dass man es nun auch Schwarz auf Weiß hat, dass eine solide Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern an der Universität und in den Schulen von immenser Bedeutung ist.

Dem wird wohl ohnehin niemand allen Ernstes widersprechen. Aber wenn man sich die fachdidaktische Literatur der letzten Jahrzehnte (zugegebenermaßen tue ich dies nur oberflächlich und vielleicht auch generalisierend) ansieht, so konnte doch mitunter der Eindruck entstehen, dass es allein die Methoden seien – und am besten natürlich die allerneuesten –, die einzig die Grundlage für jedweden Lernerfolg darstellten.

In theoretischen Ansätzen wie den konstruktivistischen Lerntheorien, soll sich der instruierende Lehrer, so weit es nur eben geht, zurücknehmen und bloß nicht versuchen, den Schülerinnen und Schülern die eigenen Wahrheiten überzustülpen. Im Idealfall konstruiert sich jeder und jede einzelne Lernende sein und ihr eigenes Wissen und Weltbild. Ausgerechnet ein Lehrer, der (alte Berufskrankheit) glaubt, alles besser zu wissen, ist in diesem Ansatz natürlich fehl am Platz. Die Lehrperson sollte sich und ihr Wissen bloß nicht überbewerten.

Man verstehe mich bitte nicht falsch. Ich möchte hier keineswegs der ‚alten Schule‘ das Wort reden, in der der Pauker die alleinige Deutungshoheit hat und die Schülerinnen und Schüler nur schön auswendig lernen sollen und auf keinen Fall zu kritischem Denken verführt werden sollen. Hattie würde sich sicherlich ungern für derartige Schlussfolgerungen hergeben wollen.

Was ich an der Erkenntnis der Bedeutung der Lehrkraft bei Hattie aber als derart ‚revolutionär‘ und als durchaus befreiend empfinde, ist der Umstand, dass man sich als Lehrkraft nicht (mehr) gezwungen fühlen muss, jedem neuen fachdidaktischen Trend hinterher zu laufen oder zu glauben, der wahre und große Unterrichtserfolg sei nur möglich, wenn man an allen möglichen Stellschrauben außerhalb der eigenen Person drehte. Ganz zentral für unterrichtlichen Erfolg ist eben tatsächlich die Lehrkraft.

Was dabei zudem so entlastend wirkt, ist der Umstand, dass diese nun (endlich) durch Hattie empirisch bestätigte Vermutung bezüglich der Bedeutung der Lehrkräfte sich mit unzähligen anekdotischen Beobachtungen über Bildungsbiographien deckt. Denkt man an die eigene Schulzeit zurück, so waren es für die meisten von uns schlichtweg die guten Lehrkräfte, die – gut ausgebildet und von ihrem Fach begeistert – auch uns für bestimmte Inhalte begeistern konnten. Eher selten wird sich jemand an bestimmte Methoden erinnern, die in uns auf einmal die Liebe zu einem bislang ungeliebten Fach wachsen ließen.

Diese ‚Entdeckung‘ Hatties macht mir auch Mut für die Zukunft. Dass sich nämlich hoffentlich die Erkenntnis durchsetzt, wie wichtig gerade wir Lehrer sind; man bemerke, wie sich meine vermeintliche Bescheidenheit zu Beginn dieses Aufsatzes nun fast schon in ihr Gegenteil verkehrt hat.

Gerade deshalb ist die solide, menschliche, aber auch immer wieder wissenschaftlich-didaktisch unterfütterte Ausbildung angehender Lehrkräfte an den Universitäten, in Praktika und an Seminarschulen so immens wichtig. Wären es nur die Methoden jenseits des Menschen, dann könnten wir ja schon bald Lehrroboter einsetzen, deren Software Stück für Stück nur noch weiter perfektioniert werden müsste. Gerade das kann und wird es aber nicht sein.

Selbstverständlich gilt es immer wieder (gerade und auch als Lehrkraft) sich und seine Methoden zu hinterfragen. Doch wenn wir dies tun und uns dabei auch noch auf derart professionelle wie menschliche Wissenschaftlerinnen wie Frau Häuptle-Barceló stützen können, dann muss uns nicht bange werden.

Der schmerzhaft Spagat zwischen neuen Ideen aus dem Elfenbeinturm (die von der Schule manchmal als illusorisch angesehen werden) und dem vielleicht übertriebenen Beharrungsvermögen in den Schulen (das zu Recht von der Universität kritisiert wird) wird sicherlich geringer ausfallen, wenn die Distanz verringert wird. Somit können solide und unterstützende Erkenntnisse aus der Didaktik für Studierende und Praktiker eine große Bereicherung sein. Aus gefährlichen Spagaten werden dann – so wäre zu hoffen – sehr gesunde gymnastische Übungen, die der geistigen Ertüchtigung dienen und von denen beide Seiten profitieren können.

Tanja Müller

Seit nun fast 4 Jahren darf ich an der Seite von Frau Dr. Marianne Häuptle-Barceló an der Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur arbeiten und von ihr lernen. Frau Dr. Häuptle-Barceló war mir in all der Zeit eine große Unterstützung, fachlich wie menschlich, und konnte mir Kraft und Zuversicht geben, meinen eigenen Platz im breiten Feld der Wissenschaft zu finden. Sie hat mir vermittelt, dass nicht jeder alles gleich können kann und manches auch gar nicht notwendig ist und man irgendwann an dem Punkt ist, wo man weiß, was man will. Ich danke dir, Marianne, für die Zeit, in der du immer ein aufmunterndes Lächeln für mich übrig hattest. Der folgende Artikel soll dir zeigen, wo ich für mich mein Plätzchen gefunden habe.

Von Gerechtigkeit und Objektivität

Was von Gesellschaftswissenschaftlern schon lange kritisiert worden war, wurde durch PISA bestätigt: die sogenannte Bildungsexpansion bringt lange keine gleichen Bildungschancen. Die Ergebnisse aller, bislang durchgeführten Studien zeigen deutliche Leistungsunterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund. Auch der sozioökonomische Status der Eltern hat einen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler. Kinder aus sozial schlechter gestellten Verhältnissen können allein aufgrund der Bildungsexpansion noch keinen sozialen Aufstieg erreichen.

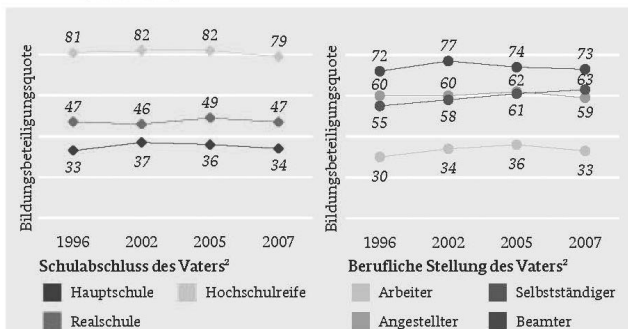
„Tatsächlich ist die Expansion der höheren Bildungseinrichtungen darauf zurückzuführen, dass vor allem die Söhne und Töchter der oberen Bildungs- und Besitzmilieus (...) ihre Beteiligung an der Gymnasial- und Hochschulbildung mehr als verdoppelt haben“ (Vester 2004). Für die unteren Milieus ist dies leider nicht der Fall, sie sind weiterhin stark unterrepräsentiert, wie die folgenden Daten belegen. „Ein zentraler Befund der internationalen Schulleistungsstudien lautet, dass die deutsche Schule so wenig wie kein andere dazu beiträgt, Schülerinnen und Schüler mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen: In keinem anderen Land ist der Schulerfolg der Kinder in dem Maße abhängig von ihrer sozialen Herkunft wie im reichen Deutschland“ (Böttcher 2005, S.7). Die Bundesrepublik Deutschland hat ein föderalistisch aufgebautes dreigliedriges Schulsystem und ein Recht auf einen Kindergartenplatz.

Durch fünf verschiedene Selektionsstufen⁷⁶ verringert sich die Chance von Kindern aus niedrig gebildeten Familien auf einen höheren Bildungsabschluss stark. Die erste Selektionsstufe passiert beim Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. Zahlen des statistischen Bundesamtes belegen, dass auf den Gymnasien die Arbeiterschichten deutlich unterrepräsentiert sind, obwohl sie den größten Anteil an der Gesamtbevölkerung bilden. Von je 100 15 - 18 Jährigen aus Familien folgender Berufsgruppen besuchen das Gymnasium: 27 Beamtenkinder, 22 Kinder von Selbstständigen, 22 Angestelltenkinder aber nur 11 Kinder aus Arbeiterhaushalten (Statistisches Bundesamt 2003). Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man nicht die Art des Berufes sondern des Schulabschlusses des Vaters als Vergleichsgröße heranzieht. „Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit sind den Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Sie bleiben überdurchschnittlich häufig ganz ohne Schulabschluss“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.72). Hinsichtlich des Geschlechts ist anzuführen, dass Frauen zwar öfter als Männer die Hochschulzugangsberechtigung erreichen (2004: 39% Männer zu 45% Frauen), aber deutlich seltener eine Hochschule besuchen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.91). Dieser Verlauf zeichnet sich während der gesamten Hochschulkarriere weiter ab, Frauen machen nur einen minimalen Anteil bei den W3-Professuren aus. Aber nicht nur das Geschlecht spielt bei der Entscheidung für oder gegen einen Studienbeginn eine Rolle. Wieder sind die Merkmale Herkunftsfamilie und Migrationshintergrund signifikant. „Studienberechtigte aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen hat, verzichten 2005 lediglich zu 22% auf eine Studienaufnahme, während solche, deren Eltern nicht studiert haben, zu 41% auf ein Studium verzichten“ (Ebenda, S.95). Seit 2002 sind die Zahlen für Kinder ohne studierte Eltern sogar rückläufig, während die Zahlen für die Akademikerkinder weitgehend konstant bleiben. Im Vergleich Hochschulabschluss des Vaters zu Hauptschulabschluss des Vaters wird der Unterschied radikal: Während 2005 71% aller jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren mit Hochschulzugangsberechtigung und Akademikervater ein Studium aufnahmen, trifft das lediglich auf 19% derer zu, deren Vater

⁷⁶ 1. Schwelle liegt am Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule (Realschule, Gymnasium etc.). 2. Schwelle bezeichnet die Übertrittsmöglichkeit nach der 10. Klasse. Die 3. Stufe steht für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. 4. Schwelle ist die tatsächliche Studienaufnahme, 5. Schwelle bezeichnet schließlich den Erwerb eines Hochschulabschlusses (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.65f)

lediglich einen Hauptschulabschluss hat (vgl. Ebenda, S.96). Betrachtet man die unterschiedlichen Chancen im Zeitverlauf ist festzustellen, dass diese sich zwar geringfügig angenähert haben, das aber mehr damit zusammenhängt, dass Kinder aus bildungsnahen Schichten seltener als früher ein Studium aufnehmen, die

Bild 29 Beteiligung der 17- bis 18-Jährigen an der Sekundarstufe II nach Bildungsabschluss und beruflicher Stellung des Vaters in % (1996-2007)¹



Möglichkeiten für Kinder bildungsfernen Schichten dagegen bleibt eher konstant (Abbildung Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

Es ist ersichtlich, dass die Chancen auf eine höheren Bildungsabschluss mit der sozialen Herkunft (Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund etc.) zusammenhängen, also mit dem soziokulturellen Kapital der Herkunftsfamilie.

Das Thema **faire** Leistungsmessung und Benotung muss deshalb in unserer „Leistungsgesellschaft“ eine zentralere Rolle spielen. Bereits ab dem Kindesalter ist ein Leistungsstreben sowie Leistungsdruck von außen feststellbar. Die Leistung gilt gleichzeitig auch als Ordnungsprinzip der Gesellschaft. In Deutschland ist allerdings nach wie vor auch bei guter Leistung kaum Chancengleichheit vorhanden ist.

Etwa die Hälfte aller schichtspezifischen Vorteile und Handicaps gehen von den Eltern auf die Kinder über. Das wiederum führt zu großer Frustration der Schüler unterer Schichten.

Vor allem die Noten entscheiden darüber, wer in welchem Maße Zugang zu weiterer Bildung erhält. Noten dienen zum einen der Kontrolle der pädagogischen Qualität von Lehrplänen, Schularten

oder Schulsystemen, Unterricht und Lehrenden. Des Weiteren sollen Noten aber auch Informationen für Eltern, Schüler und spätere Arbeitgeber über den erreichten Lernstand und verschiedene Fertigkeiten der Schüler geben. Die Gerechtigkeit bei der Vergabe von Noten und ihre Aussagekraft bleiben jedoch umstritten.

Trotz Noten und Bewertungsmaßstäben urteilen Lehrkräfte nicht immer objektiv und haben bei der Bewertung mit verschiedenen psychologischen Einflüssen zu kämpfen, z.B. aufgrund Rückschlüsse durch familiäre Hintergründe der Kinder oder persönlicher Sympathien. Deswegen sind Schülerleistungen oftmals nicht objektiv oder wertfrei.

Um die Chancengleichheit auf Bildung und damit auf sozialen Aufstieg für alle Kinder zu erhöhen, ist es unumgänglich die Noten, welche über den weiteren Bildungsverlauf entscheiden, so objektiv wie möglich zu erfassen.

Ein einfacher Schulleistungstest, sei es eine Klausur, Schulaufgabe, Stegreifaufgabe, Extemporale, ist im Endeffekt nichts anderes als ein quantitativer Fragebogen. Jedoch wird jeder forschungsbezogene Fragebogen hinsichtlich der verschiedenen Gütekriterien erarbeitet und mehrfach überprüft. Der Fragebogen in der Schule, welcher über die Zukunft eines Menschen tatsächlich mitentscheidet, jedoch überhaupt nicht oder nur in sehr geringem Maße.

Gerade die beiden Kriterien Validität und Objektivität können aber leicht in jedem Schultest erhöht werden.

Die Objektivität ist vor allem bei offenen Aufgabenformaten wie das Schreiben von Aufsätzen oder der Bewertung von Übersetzungen bzw. Mediationen. Verschiedene Studien zeigen, dass die Benotung bei solchen Aufgabenstellungen bei verschiedenen Korrektoren zwischen den Noten eins und sechs schwankt. Hierbei spielen nicht nur die unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe an das abgegebene Werk selbst sondern auch subjektive Einflüsse wie der Vorname des Kindes oder das Wissen über die berufliche Tätigkeit der Eltern der Schüler eine Rolle, wie Studien von 1965 bis heute immer wieder belegen.

Derartige Unterschiede konnten aber nicht nur in sprachlichen Fächern sondern auch in den Naturwissenschaften festgestellt werden, obwohl hier automatisch von einer höheren Vergleichbarkeit und Objektivität ausgegangen werden könnte. Die folgenden Ausführungen und Beispiele entstammen den sprachlichen Fächern, vorwiegend dem Fach Englisch.

Wie eigene kleinere Untersuchungen in Seminaren der Englischdidaktik jedes Semester erneut zeigten, sind sich LehramtsanwärterInnen bis kurz vor dem ersten Staatsexamen bei der

Bewertung von Schüleraufsätzen unsicher. Sie können oftmals selbst nicht mit Sicherheit sagen, ob ein von ihnen vermuteter Fehler auch tatsächlich ein grammatikalischer Fehler ist oder die im Aufsatz verwendete Form seine Berechtigung hat. Überraschenderweise würde der Großteil der angehenden Lehrkräfte den vermeintlichen Fehler dann auch als Fehler werten, obwohl sie sich selbst nicht sicher sind. Hier stellt sich die einfache und logische Frage: Warum sollten Schüler, z.B. der 8. Klasse (aus welcher die Probeaufsätze stammten) erkennen, dass es sich bei der verwendeten Struktur um einen Fehler handelt, wenn 10 Studierende der Anglistik sich nicht abschließend einige werden können ob es falsch ist oder nicht?

Bewertungsmaßstäbe müssen also, um die Objektivität zu erhöhen vorab festgelegt werden. Diese können im Nachhinein nur abgeändert werden, wenn sich Probleme der Validität bei der abschließenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ergeben, Näheres wird im Späteren erläutert. Es ist zu empfehlen, wo möglich, die Maßstäbe in Absprache mit der Klasse vor der Arbeit abzustimmen oder in der Aufgabenbeschreibung festzuhalten, worauf und in welchem Maße bei der späteren Beurteilung Wert gelegt wird.

Schulnoten dienen dazu, den tatsächlichen Leistungsstand der SchülerInnen festzustellen. Bezugsnorm sollte deshalb individuell sein, d.h. die tatsächliche Leistung und nicht die Leistung in Abhängigkeit von den Klassenkameraden. SchülerInnen in besonders leistungsstarken Klassen erhalten tendenziell schlechtere Noten als die selben SchülerInnen in einer leistungsschwachen Klassen erzielen würden, vor allem wenn die Gaußsche Normalverteilung bei der Zuteilung von Noten eine Rolle spielt.

Probleme der Validität ergeben sich bereits vorher, nämlich im Zuge der Testerstellung selbst. Validität bezieht sich auf die Frage: wird tatsächlich gemessen, was gemessen werden soll?

Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten, warum ein Schultest nicht das misst, was er tatsächlich erheben möchte, nämlich den Leistungsstand der SchülerInnen auf einem bestimmten Gebiet.

Ursachen für mangelnde Validität können u.a. sein:

- Ungenaue oder verwirrende Arbeitsanweisungen
- Zu hohe Ratawahrscheinlichkeit
- Hinweise auf die richtige Lösung durch Fragestellung oder Antwortmöglichkeiten
- Falscher Input

Wichtig ist bei der Erstellung der Aufgaben, klare und eindeutige Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträge zu finden. Oftmals scheitern die

Kinder nicht am Lerninhalt sondern an der Aufgabe selbst, da diese schlichtweg falsch verstanden wurde. Ein einfaches Beispiel:

In der Arbeitsanweisung findet sich folgender Satz: *Kreuze die richtige Antwort an.* Diese Formulierung schließt die Richtigkeit mehrerer Antwortvorgaben aus. Selbst wenn ein Kind meint, mehrere Antworten wären richtig, würde es oftmals trotzdem nur eine Antwort geben, da es durch die Arbeitsanweisung verunsichert wäre. Ein gezieltes „Fallenstellen“ sollte in jedem Fall vermieden werden.

Bei verschiedenen Aufgabenformaten besteht ein erhöhtes Raterisiko. Z.B. bei Aufgabenstellungen im Leseverstehen (Ist diese Aussage im Text enthalten? Ja- Nein / Ist die Aussage richtig oder falsch?) oder auch im Hörverstehen bei „same-different“ Aufgaben (sad – sat / bed – bed / meat – meet; Sind die Wörter gleich oder unterschiedlich?). Bei allen Aufgaben ergibt sich eine 50% Ratewahrscheinlichkeit. Für die Aussagekraft der Aufgabe bedeutet dies, es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, wie viel % tatsächliches Fachwissen und wie viel % Rateglück das Punkteergebnis beinhaltet. Die Ratewahrscheinlichkeit kann zumindest verringert werden, wenn eine dritte Möglichkeit miteinbezogen wird. Im Leseverstehen z.B. direkt im Text enthalten, indirekt im Text enthalten, nicht im Text enthalten (allerdings erst ab einem gewissen Alter anwendbar) und im Hörverstehen z.B. too – to-too. Bei Multiple Choice Fragen mit vier Antwortmöglichkeiten liegt die Ratewahrscheinlichkeit immer noch bei 25%. Um diese zu Verringern könnte hier angedacht werden, falsche Antworten negativ zu bepunkten. Die Hemmschwelle einfach zu raten würde entsprechend steigen.

Wenn Multiple Choice Aufgaben z.B. im Vokabeltest, eingesetzt werden, müssen folgende Arbeitsschritte gewissenhaft durchgeführt werden:

1. Vokabel aussuchen, die getestet werden sollen
2. Stem ausarbeiten
3. Distractors finden
4. Eine klare, einfache, verständliche Arbeitsanweisung finden

Hierbei entstehen verschiedene Fehlerquellen, die dazu führen, dass die Schülerwelche anhand von Beispielen im Folgenden dargestellt werden (Madsen, 1983):

- Die Schüler sollen die Antwort nicht allein aufgrund der verwendeten Wortform erkennen können:
She had to help the _____ old man up the stairs.
weak slowly try wisdom

- Nichts durch grammatikalische Hinweise verraten:
She needs to get up earlier so she's buying an ____ clock
time alarm watch bell
- Wörter sollten alle der selben Materie oder einem Themengebiet entstammen:
a small branch =
twig
frog
doom
plum
- Die Antwortmöglichkeiten sollten in etwa den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen:
They needed lots of training to operate such ____ equipment.
easy sophisticated blue wise
- Alle Antwortvorgaben sollten in etwa gleich lang oder paarweise gleich lang sein.
- Keine Synonyme als Antwortvorgaben verwenden:
His remorse was great indeed.
wealth sadness strength power

Weiterhin ist die Frage zu stellen, welche Kompetenz abgefragt werden soll. Soll das Hörverstehen beispielsweise getestet werden, ist es nicht ratsam, einen zu langen Text zum Hören vorzugeben und danach zu viele Fragen beantworten zu lassen. Hier stellt sich dann nämlich die Frage, inwieweit das tatsächliche Hörverstehen und nicht eigentlich die Merkfähigkeit der Kinder. Auch beim Leseverstehen kann es durch falsche Fragestellungen zu Missverständnissen kommen. Ein Beispiel aus der Grundschule. Ein DinA4 Text über Gorillas, die Aufgabe: Wie lernt ein Gorillababy laufen? Ordne die drei Bilder in der richtigen Reihenfolge.

Abgebildet sind drei Bilder: ein Gorillababy das an der Hand der Mutter läuft, eines das getragen wird, eines das alleine läuft.

Die Antwort eine Kindes: Es geht an der Hand, es läuft alleine, es wird getragen.

Auf Nachfrage erklärte das Kind: „Im Text stand, dass das Gorillababy erst an der Hand der Mutter das Laufen lernt, bis es dann irgendwann alleine laufen kann und wenn es dann vom vielen Laufen müde ist, trägt es die Mama nach Hause.“

Hätte das Kind den Text überhaupt nicht gelesen, wäre die Antwort in der richtigen Reihenfolge angegeben worden, denn es ist logisch, auch bereits für Grundschul Kinder, das erst getragen wird, dann an der Hand gelaufen und dann alleine. Auf Basis des Textes kam es aber zu einem logischen Fehlschluss. Hier ist wieder die Frage, was wurde tatsächlich getestet? Der Input war also an dieser Stelle falsch gewählt, weil verwirrend und die Frage dazu wäre auch ohne den Kontext richtig zu beantworten gewesen.

Allgemein ist festzuhalten, dass es bei einem Test sinnvoll ist, mehrere Aufgaben bzw. Fragen zu einem Gebiet zu stellen um sicher zugehen, dass nicht zufällig eine Frage richtig bzw. falsch beantwortet wurde. In einem Fragebogen würde man so einem komplexen Begriff auch nicht nur eine Frage generieren sondern einen Index aus Mehreren. Das gleiche ist bei Schulaufgaben zu tun. Je mehr Fragen zu einem Aufgabengebiet desto valider ist der Test. Es kann allerdings trotzdem immer wieder passieren, dass einzelne Fragen trotz genauer Vorüberlegungen zu einfach oder zu schwer für die SchülerInnen waren. Dies lässt sich im Nachhinein leicht statistisch überprüfen. Als einfachste Variante bietet sich eine Analyse nach Cronbach's Alpha oder eine einfache Faktorenanalyse an, welche Aufschluss darüber geben, ob die einzelnen Fragen kohärent sind oder nicht. Fallen hierbei einzelne Fragen oder Aufgaben aus dem Raster, können diese nachträglich in der Bepunktung oder Benotung anders gewichtet werden oder gar ganz entfallen. Würden sie das Ergebnis zum Nachteil der SchülerInnen „verfälschen“ sollten sie nicht zur Benotung herangezogen werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Bewertung von Schülerleistungen mit einfachen Mitteln gerechter gestalten lässt. Leider konnten an dieser Stelle nur wenige Beispiele dargestellt werden, welche aber dennoch darauf hinweisen, dass es eine Vielzahl an Fehlerquellen gibt und eine Vielzahl an Möglichkeiten diese zu verhindern.

Literaturverzeichnis

Böttcher, Wolfgang (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. In: APUZ 12/2005. Bpb.

BMBF (Hrsg.) (2006). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2003. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS. Berlin.

[http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_18_haupt.\[09.07.2014\]](http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_18_haupt.[09.07.2014])

Madsen, Harold S. (1983). techniques in testing. Oxford University Press. Oxford.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Datenreport 2006. Wiesbaden (Teil I, Kap.2 (Bildung). Teil II, Kap. 5 (Bildung, Chancen(un)gleichheit bei Bildung) unter: www.destatis.de [09.07.2014]

Vester, Michael (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffani / Kraus Beate (Hrsg.) (2004). Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Juventa. Weinheim und München.

Der bilinguale Sachfachunterricht als zukunftsweisendes Konzept für professionelle Lehrerbildung und den Unterricht in der Sekundarstufe I und II

1. Schule und Unterricht im Wandel: Bildungsstandards, Kompetenzen und *Output*-Orientierung – Wird jetzt alles anders?

„Wie kann schulischer Unterricht gestaltet werden, sodass er Lernende befähigt, in ihrem Fremdspracherwerb voranzukommen und sich gleichzeitig mit Themen auseinanderzusetzen, die eine hohe Relevanz und Authentizität aufweisen?“ (Häuptle-Barceló 2009: 93). Ich kann mir kein passenderes Zitat für den Beginn dieses Artikels vorstellen, der sich einem Teil der Arbeit von Frau Dr. Marianne Häuptle-Barceló als Dozentin in der Lehrerbildung widmet – dem bilingualen Sachfachunterricht. Authentizität und Relevanz der Lehr-/Lerninhalte, eigenverantwortliches Arbeiten, interkulturelles Lernen sind einige der Schlagworte, die ihre universitäre Lehre prägten und Studierende stets unter der Verbindung von didaktisch-methodischer Theorie und angewandter Praxis auf ihren Beruf als zukünftige Lehrkräfte vorbereiten sollte. Andererseits trifft dieses Zitat gleichermaßen den Nerv der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in Deutschland. Schlüsselbegriffe wie Bildungsstandards, Kompetenzen und *Output*-Orientierung sind hier allgegenwärtig, wobei durch die Einführung konkreter Kompetenzerwartungen und verbindlicher Bildungsstandards die Qualität der Bildung nachhaltig verbessert werden soll.

Sicherlich misst sich jeder Lernerfolg meist an dem, was ‚am Ende herauskommt‘, dem *Output*. Jedoch mahnt Frau Dr. Häuptle-Barceló an dieser Stelle nicht „den Blick für die Bildungsinhalte aus den Augen [zu] verlieren“ (Häuptle-Barceló 2009: 93). Denn ein so verengter Blick auf die (bloßen) Lernergebnisse der Schüler erschöpfe sich oft genug in der Erfüllung fremdbestimmter Normen und in der Vermittlung von abrufbaren Kenntnissen. Die Orientierung am *Output* alleine kann also nicht zu einer Qualitätssteigerung führen, wenn nicht auch die Lehr- und Lernprozesse, also das, *WAS (input)* konkret gelehrt und gelernt wird, mit in den Blick genommen wird. Hinzu kommt die Notwendigkeit einer stärkeren Öffnung der Schulen in die Gesellschaft, um den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, an den vielfältigen kulturellen Angeboten ihrer eigenen Gesellschaft und der Welt, in der sie leben, teilhaben zu lassen. So fordert das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der

Bundesrepublik Deutschland (KMK) für den Unterricht der Sekundarstufe II, dass er „eine Erziehung [vermittelt], die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK 2013: 112).

2. Ein innovatives Konzept als Brücke zwischen adäquatem *input* und *output* – Der bilinguale Sachfachunterricht

Ein Konzept, welches vielen der oben genannten Forderungen nachkommt, ist der bilinguale Sachfachunterricht, oder oft präzisiert als *content and language integrated learning* (CLIL). Der bilinguale Sachfachunterricht ist eine Vermittlungsform, in der konkret ein Sachfach, wie z. B. Geschichte oder Erdkunde in einer Fremdsprache, in Bayern meist Englisch, unterrichtet wird und somit sprachliches und (sach-)fachliches Lernen vereint. Wichtig ist hierbei, den bilingualen Sachfachunterricht „vorrangig nicht als Fremdsprachenunterricht in erweiterter Form [zu sehen], sondern als integrierte[n] Sachfach- und Fremdsprachenunterricht“ (KMK 2006: 7). Im Zentrum stehen also die vom Lehrplan vorgegebenen Themen und Inhalte des Sachfachs, nicht die des Fremdsprachenunterrichts, da die Fremdsprache dezidiert als Arbeitssprache gesehen wird, also bestenfalls als „Mittel zum Zweck“. Ein „Plus“ des bilingualen Sachfachunterrichts im Vergleich zum regulären Sachfachunterricht auf Deutsch ist, dass durch die Kombination Sachfach und Fremdsprache die Behandlung der Inhalte zusätzlich auch aus der Sicht des Landes der Unterrichtssprache erfolgt und so interkulturelles Lernen ermöglicht. Darüber hinaus wird das Wissen in weiteren Kernkompetenzen erweitert (s. Abb).



Zusammenfassend bietet der bilinguale Sachfachunterricht also die Möglichkeit, Schule und Unterricht in mehrfacher Hinsicht zu öffnen unter Einbezug authentischer Inhalte, innovativer didaktisch-methodischer Lehr-Lernformen und der Anknüpfung an die Lebenswelt und das Weltwissen der Schüler. Folglich ist CLIL ein innovatives Konzept, das bei der Vorbereitung der Schüler auf die gestiegenen Anforderungen in einem zusammenwachsenden Europa, gefolgt von der Internationalisierung des Arbeits- und Wirtschaftsmarktes und der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik hilft und ihnen wichtiges Rüstzeug für eine spätere erfolgreiche berufliche Karriere mitliefert.

3. Universitäre Lehrerbildung als Verbindung von effizientem Wissen und reflektierter Praxis:

Der bilinguale Sachfachunterricht an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Um die tiefgreifende Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungswesen voranzutreiben und darüber hinaus bilingualen Sachfachunterricht an Schulen effizient und erfolgreich anzubieten, braucht es geeignete Lehrkräfte. Aus diesem Grund kommt der universitären Lehrerbildung eine wichtige Rolle zu. Der an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt seit dem Wintersemester

2007/08 ins Leben gerufene ‚Masterstudiengang CLIL‘ vereint neueste didaktisch-methodische Ansätze und kommt den von der KMK geforderten „Standards für die Lehrerbildung“⁷⁷ in jeglicher Hinsicht nach.

Wissend um die spezifischen Anforderungen an eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts setzte sich Frau Dr. Häuptle-Barceló maßgeblich für die Schaffung eines eignen schulartübergreifenden Studiengangs CLIL ein, in welchem auf die spezifischen Anforderungen eines Unterrichts, in dem Fremdsprache das Werkzeug zur Vermittlung von Inhalten und fachspezifischen Fertigkeiten ist, vorbereitet wird. So erhalten die Studierenden in diesem Masterstudiengang fundierte Kenntnisse über theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zum bilingualen Sachfachunterricht sowohl aus den einzelnen Fachdisziplinen, als auch aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung. Dies ist notwendig, da die Lehrkräfte später in der Lage sein müssen, die Besonderheiten des CLIL-Lernansatzes professionell zu vermitteln. Erforderlich sind z. B. eine hohe Sprachkompetenz in der Fremdsprache, die auch die Fachsprache des jeweiligen Sachfachs mit einschließt und eine ausgeprägte interkulturelle Kompetenz, die die Lehrenden befähigt Inhalte des Sachfachs in ihrer jeweiligen Perspektive wahrzunehmen und zu vermitteln. Darüber hinaus ist eine hohe didaktisch-methodische Kompetenz gefordert, da sich die Didaktik des Sachfachunterrichts in der Unterrichtssprache wie bereits erwähnt von der Didaktik des bilingual unterrichteten Sachfachs unterscheidet.

Das Ziel des Masterstudiengangs CLIL an der KU Eichstätt ist es daher, diese erforderlichen theoretischen und unterrichtspraktischen Kompetenzen anhand praxisorientierter interaktiver Seminare zu vermitteln und die Studierenden auf ihre zukünftige professionelle Durchführung des bilingualen Sachfachunterrichts an Realschulen und Gymnasien bzw. FOS/BOS vorzubereiten.

⁷⁷ 2004 wurden von der KMK „Standards für die Lehrerbildung“ für den Bereich „Bildungswissenschaften“ als „ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung“ (KMK 2004: 3) vorgelegt. Die darin enthaltenen Ausführungen beziehen sich u.a. auf stärker berufsbezogene Ausbildungsangebote und auf Studienangebote, welche schwerpunktmäßig auf die Ausbildung von Kompetenzen abzielen, die zur Bewältigung der Anforderungen der späteren Berufspraxis in der Schule benötigt werden.

3.1 Der Modellversuch „Bilinguale Züge an Realschulen“

Im Schuljahr 2008/09 initiierte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Modellversuch „Bilinguale Züge an Realschulen“. Damit einher geht ein gesteigerter Bedarf an professionell ausgebildeten Lehrkräften für den bilingualen Sachfachunterricht. Gerade in Zeiten der prekären Einstellungssituationen von Lehrkräften bzw. Stellen in der zweiten Ausbildungsphase, bietet der CLIL Masterabschluss Lehramtsstudierenden aufgrund des zusätzlichen Profils verbesserte Einstellungsmöglichkeiten.

3.2 ... die Zahlen sprechen für sich! – Die Erfolge des Modellversuchs

Im Schuljahr 2013/14 waren bereits über 130 bayerische Realschulen beteiligt, die über mindestens einen bilingualen Zug verfügen oder bilinguale Module, d. h. zeitlich und thematisch begrenzte Unterrichtseinheiten im Sachfach anbieten. Aufgrund des andauernden hohen Interesses der Schulen an einem bilingualen Bildungsgang kommen jedes Jahr weitere Schulen hinzu, die ein Sachfach auf Englisch anbieten.

Nicht nur der quantitative Erfolg und die bevorstehende Institutionalisierung von bilingualen Zügen an bayerischen Realschulen legitimieren das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts in Bayern. Bereits im Rahmen der DESI-Studie 2003/04, die die Englisch- und Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe untersuchte, wurde aufgezeigt, dass bilingual unterrichtete Schüler klar im Vorteil sind. So konnte nachgewiesen werden, dass diese Schüler bezüglich ihres Sprachkönnens ihren Mitschülern oft um zwei Jahre voraussind.

3.3 Die wissenschaftliche Begleitforschung zum Modellversuch „Bilinguale Züge an Realschulen“ durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Seit Juli 2011 wird der Modellversuch vom Lehrstuhl Englischdidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Heiner Böttger in Zusammenarbeit mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus evaluiert. Ermöglicht wurde die Erhebung durch die bestehende enge Zusammenarbeit von Herrn Konrad Huber MPhil als Vertreter des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus und Herrn Prof. Dr. Böttger. Es hat sich gezeigt, dass diese Kooperation eine wichtige

Komponente der Qualitätssicherung im Rahmen des Modellversuchs darstellt, da sie einen regen und unkomplizierten Dialog zwischen der zentralen Schulaufsichtsbehörde und der universitären Forschung ermöglicht. Auf diese Weise profitiert sowohl die Schulpraxis als auch die universitäre Lehrerbildung: Neueste und innovative didaktisch-methodische Erkenntnisse können auf direktem Weg in die Schulpraxis implementiert werden und gleichermaßen liefern notwendige Erkenntnisse aus der Schulpraxis wichtige Impulse für die schulpraktische universitäre Forschung und Lehrerbildung.

Das zentrale Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung ist es, den bilingualen Sachfachunterricht an bayerischen Realschulen mithilfe systematischer Erhebungen zu evaluieren und empirische Impulse zur Weiterentwicklung des Modellversuchs zu liefern. Darüber hinaus nimmt diese Untersuchung in mehrfacher Hinsicht den Kern aktueller fachdidaktischer Diskussion in Theorie und Praxis in den Blick. Verfechter des bilingualen Unterrichts betonen immer wieder den Mehrwert, der sich durch das integrierte Lernen von Sprache und Inhalt ergibt (vgl. 3.2). Demzufolge soll auch für den Modellversuch dieser ‚Synergieeffekt‘, bei dem fremdsprachliches Lernen optimiert wird und gleichermaßen das Wissen im Sachfach durch die Einbeziehung der interkulturellen Komponente an Qualität gewinnt, untersucht werden.

Der bayerische Modellversuch kann nämlich nur dann als erfolgreich gelten, wenn die Schülerinnen und Schüler in den „bilingualen Zügen“ erstens im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in den Regelklassen der gleichen Schule am Ende eines Schuljahres bzw. nach ihrer Abschlussprüfung über deutlich „bessere“ fremdsprachliche Kompetenzen verfügen. Zweitens dürfen der Wissenserwerb und die Leistungen im Sachfach nicht durch die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache beeinträchtigt werden, d. h. es dürfen keine im Lehrplan des zugrundeliegenden Sachfachs verankerten Inhalte oder Lernziele aufgrund der Fremdsprache sozusagen „auf der Strecke“ bleiben. Rückt man die aus dem Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts natürlich erwachsene multiperspektivische Herangehensweise mit in den Blick, sollte sogar ein vielschichtigerer und damit ggf. auch nachhaltigerer Wissensaufbau nachgewiesen werden können und die Lerner zudem im Bereich der interkulturellen Kompetenz ein höheres Fähigkeitspotential aufweisen.

3.3.1 Das Forschungsdesign und Ergebnisse der Studie

Die Ausgangshypothese erfordert ein Kontrollgruppendesign, in welchem bilingual und nicht bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler der gleichen Schulart miteinander verglichen werden. Mittels der hypothesenprüfenden Analyse, die sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren einschließt, sollen valide Ergebnisse gewonnen werden, die zukünftige didaktische und schulpolitische Entscheidungen in Bayern legitimieren helfen. Die quantitative Ausrichtung der Studie ist durch die relativ große Stichprobe an Schülern begründet, welche an den unten beschriebenen Fragebogenerhebungen und schriftlichen Sprachleistungstests teilnehmen. Gewonnene Daten aus Einzel- und Gruppengesprächen, Protokolle aus Unterrichtsmitschauen bilden das qualitative Moment der Studie.

Die Auswertung der Daten im Rahmen des Modellversuchs in Bayern kann die Aussagen der DESI-Studie bestätigen. Schülerinnen und Schüler der bilingualen Züge sind im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenzen ihren gleichartigen Mitschülern, welche das Sachfach regulär auf Deutsch hören, in den unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen (*reading, listening, speaking, writing*) überlegen. Darüber hinaus übertreffen die Bili-Schüler die Vergleichsgruppe in weiteren Kernkompetenzen. Eine ausführliche Dokumentation und Diskussion der im Rahmen der Begleitstudie erhobenen Daten ist in meiner Dissertation Ende 2014 nachzulesen.

Ausgewählte Ergebnisse vorab auf den Punkt gebracht:

- Signifikant höhere Sprachkompetenz der Bili-Schülerinnen und Schüler im mündlichen Bereich und beim gelenkten Schreiben (*guided writing*)
- Laut der befragten Lehrkräfte wird im bilingualen Sachfachunterricht über das reine Fachwissen hinaus weiteres Wissen bzw. weitere Kompetenzen vermittelt, z. B.:
 - kompetentere und selbstbewusstere Arbeit mit authentischen Texten und Quellen in der Fremdsprache > schnelleres Erschließen trotz unbekanntem Vokabulars
 - sicherer Umgang mit Sprachschwierigkeiten durch die selbstverständliche Anwendung von Kompensationsstrategien wie *paraphrasing*
 - deutlich niedrigere Hemmschwelle bei der freien mündlichen Sprachproduktion („unbeschwerter Umgang“) > Sprache als natürliches „Mittel zum Zweck“

- Erwerb von zusätzlichem landeskundlichen Wissen durch multiperspektivische Betrachtungsweisen
- gesteigerte Konzentration und Schüleraktivität durch motivierende innovative und meist offenere Unterrichtsarrangements

Literaturverzeichnis

Häuptle-Barceló, Marianne (2009): Content and Language Integrated Learning im Fach Geschichte: Englischsprachige Archivalien als Wegweiser zur Regionalgeschichte. In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.) (2009): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 93-103.

KMK (2013) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/sekundarbereich.pdf. 03.07.2014].

KMK (2006) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf. 03.07.2014].

KMK (2004) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. 03.07.2014].

Susanne Schauf

Liebe Marianne,

wer hätte in den 70er Jahren bei unserem ersten Zusammentreffen in der Uhlenhuthstraße daran gedacht, dass uns das gemeinsame Bemühen um einen attraktiven und effizienten Spanischunterricht an der Volkshochschule bis zu Deinem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben begleiten würde?

Als konzeptioneller Kopf von „Caminos“ hast Du über einer Million Menschen in ganz Europa den Zugang zur spanischen Sprache eröffnet und in zahllosen Vorträgen und Workshops Kursleiter und Kollegen an die aktuellen Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik herangeführt.

Mir hast Du stets ein Schlüsselloch zu den Erkenntnissen der Fachwelt offengehalten, zu der mir mein Arbeitsumfeld den Zugang versperrt.

Ich danke Dir für die zahllosen geopferten Wochenenden, das geduldige Ertragen von Kritik an Lektionsentwürfen, Deine Rolle als ruhender Pol in nicht immer einfachen Teams, die vielen anregenden Gespräche und die stets offene Tür in Eichstätt oder Vinaroz.

Für den Ruhestand wünsche ich Dir eine gesunde, entspannte und erlebnisreiche Zeit mit der richtigen Mischung aus Muße und Produktivität. Mir wünsche ich, dass Deine gewonnene Zeit gemeinsamen Projekten zu Gute kommt – es müssen nicht nur Unterrichtsmaterialien, sondern es können auch Fahrradtouren durch Dänemark oder Entdeckungsreisen in der Extremadura sein.

Herzlichst

Deine Susann

Aspekte erfolgreichen Lernens

Gelehrt ist noch nicht gelernt. Wer hat nicht die Erfahrung gemacht, dass nach einer Unterrichtseinheit der Stoff von einigen gut behalten wird, von anderen aber nicht? Offenbar ist das, was beim Lerner ankommt, in hohem Maße abhängig von ihm selbst und davon, wie es dargeboten wird. Die Neurodidaktik kann uns dabei helfen, Lernprozesse besser zu verstehen.

Jedes Gehirn ist ein Unikat, daher wird dieselbe Unterrichtsstunde derselben Lehrkraft von jedem einzelnen Lerner unterschiedlich wahrgenommen. Lernen ist von Faktoren gesteuert, die unbewusst

ablaufen und nur begrenzt beeinflussbar sind. Allerdings können dabei äußere Begleitumstände hinderlich oder förderlich sein.

Seit man dem Gehirn dank bildgebender Verfahren bei der Arbeit zusehen kann, ist die Hirnforschung, die u.a. Vorgänge der mentalen Verarbeitung von Sprache untersucht, Gegenstand zahlreicher populärer Fernsehsendungen und Publikationen. Viele Erkenntnisse über günstige Lernbedingungen gab es bereits vor der Dekade der Hirnforschung, doch kann diese mancherlei erfahrungsbasierte Beobachtungen untermauern.

Lernen ist nicht das Aufnehmen von Belehrungen, sondern ein **Prozess aktiver Konstruktion**. Beim „Pauken“ ist zwar das kurzfristige Abrufen (z. B. von Vokabeln in einem Test) möglich, aber nicht das Vernetzen mit Vorhandenem und das Abrufen in anderen Kontexten.

Da Lernen individuell und von außen nicht beliebig steuerbar ist, geht es im Unterricht darum, Lernmöglichkeiten zu schaffen und verschiedene Lernwege aufzuzeigen, damit jeder die Information auf seine Weise verarbeiten kann.

Was passiert im Gehirn?

Beim Lernen spielen sich Veränderungen im Gehirn ab, es findet ein Auf- und Umbauprozess der neuronalen Netze statt. Dabei werden Nervenzellen (Neuronen) aufgebaut bzw. Verbindungen (Synapsen) zwischen ihnen hergestellt, deren Stärke sich ständig verändert. Man spricht von der **Plastizität des Gehirns**, die bis ins hohe Alter erhalten bleibt. Je fester und dauerhafter diese Verbindungen zwischen den Milliarden Nervenzellen sind, desto besser wurde gelernt. Synapsen werden dicker und damit stabiler, wenn die Information durch mehrere Kanäle aufgenommen wird (z.B. Hören und Sehen), wenn es ausreichend Wiederholung gibt, der Lerner emotional beteiligt ist und Erfolgserlebnisse verbuchen kann.

Ob ein Reiz bzw. eine Information überhaupt an den Arbeitsspeicher des Gehirns weitergeleitet wird, entscheidet das **limbische System** nach den Kriterien: Wo kann ich die neue Information andocken? Ist sie für mich relevant? Ist sie angenehm? Letzteres wird in einem hohen Maße durch die Begeisterung der Lehrkraft übermittelt, die insofern ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg ist – unabhängig von allen Lehrbüchern und -methoden.

Die Organisation des Lernstoffs sollte der Selbstorganisation des Gehirns Vorschub leisten und Möglichkeiten bieten zum Vergleichen, Kombinieren, Kategorisieren, Analogien bilden. Nachhaltiges Lernen erfolgt durch wiederholtes Tun in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Menschen.

Aktivierung von Vorwissen

Das Aufnehmen neuer Informationen ist vom vorhandenen Wissen gesteuert. Das Gehirn entscheidet bei jeder ankommenden Information: Womit kann ich sie verknüpfen? Sie muss einen sinnvollen Platz im bereits vorhandenen Wissen einnehmen können und sich entsprechend damit verbinden. Je besser es gelingt, das Vorwissen zu aktivieren, desto besser wird das Neue in vorhandene Netze integriert. Damit eine Information ins Gehirn gelangt, muss sie als wichtig, nützlich und angenehm bewertet werden. Sie wird nicht „gespeichert“ wie auf einem Tonband, sondern mit dem vorhandenen Wissensbestand vernetzt.

Je vorhersehbarer ein Inhalt ist, umso bereitwilliger nimmt das Gehirn ihn auf. Dabei helfen aussagekräftige Abbildungen, die optische Präsentation eines Textes (als Artikel, Tagebucheintrag, Anzeige ...), Wortschatzsammlungen oder hinführende Fragen, denn sie aktivieren unsere natürliche Fähigkeit, wahrscheinliche Inhalte vorherzusagen (Schemawissen).

Bedeutung und Neugier

Erinnern Sie sich, was Sie heute vor einem Jahr gemacht haben? Nein? Aber Sie erinnern sich bestimmt, was Sie am 11. September 2001 getan haben. Das liegt daran, dass Neuigkeit und Bedeutsamkeit das Behalten begünstigen und andere Informationen leichter anknüpfen können. So erinnern wir uns gut an Begleitumstände, die mit dem den ersten Schultag, dem ersten Kuss oder anderen besonderen Ereignissen verbunden sind.

Die Suche nach bedeutungsvollen Erfahrungen ist angeboren und erlahmt bei bedeutungslosen Sachverhalten. Bedeutung muss daher auch beim Üben im Vordergrund stehen. Mündliches Training ist nachhaltig, wenn ein Austausch von Information gegeben ist und Sprache nicht nur eingesetzt wird, um korrekte Sätze zu bilden, sondern, um etwas mitzuteilen oder zu erfahren. Moderner Fremdsprachenunterricht vermittelt sprachliche Handlungskompetenz und verbindet Aufgaben mit einem Ziel, das über das rein sprachliche hinausgeht und zu echten Sprechhandlungen führt, bei denen die Lernenden, signifikative Äußerungen machen. Das kann durchaus bei Festigungsübungen der Fall sein. Doch anstatt z.B. die Negation zu üben mit der Aufforderung: „Verneinen Sie folgende 10 Fragen“, genügt es, die Fragen so zu stellen, dass die Antwort bei etlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit „nein“ ist. Das setzt eine inhaltliche Beschäftigung mit der Frage und eine persönliche Entscheidung voraus– ganz so wie es in der Muttersprache geschieht, wenn man uns eine Frage stellt.

Emotionale Beteiligung

Eine möglichst aktive innere Anteilnahme der Lerner verstärkt ihr Interesse und führt zu besseren und nachhaltigeren Lernergebnissen. Daher ist personalisierten Aufgaben, bei denen sie als „sie selbst“ agieren, der Vorzug zu geben gegenüber Übungen, bei denen Sätze mit beliebigem Inhalt formuliert werden, die allein dazu dienen, bestimmte Strukturen zu festigen.

Sprachverarbeitung

Lernprozesse verlaufen langsam und müssen durch vielfaches **Wiederholen** unterstützt werden, sonst geht das Gelernte nicht ins Langzeitgedächtnis über. Dazu reicht ein rein mechanisches Wiederholen (z.B. Drillübungen nach immer gleichem Muster, die man ggf. auch bewältigen kann, ohne den Inhalt zu verstehen) nicht aus. Nur ein aktives Gehirn kann vernetzen, indem es z.B. Wortschatz nach verschiedenen Kriterien immer wieder neu ordnet und mit persönlichen Aspekten verknüpft. Die **Verarbeitungstiefe** ist entscheidend für das Vernetzen und dauerhafte Behalten. Der neue Inhalt wird nicht „weitgereicht“, sondern von verschiedenen Arealen des Gehirns zugleich und interaktiv verarbeitet, indem mit ihm „geistig hantiert“ wird. Je öfter und tiefer ein Inhalt verarbeitet wird, desto besser bleibt er im Gedächtnis.

Hat man z.B. das Wortfeld „Tiere“ mit ca. 15-20 Vokabeln eingeführt, so bietet es sich an, diese nach unterschiedlichen Kriterien ordnen zu lassen (Haustiere, Fleischfresser, solche die Flügel oder einen Schwanz haben, im Wasser leben oder vom Aussterben bedroht sind etc.) Es findet eine intensive Verarbeitung statt, da die Lernenden bei jedem Kriterium erneut alle Wörter durchgehen und bei jedem entscheiden müssen, welcher Gruppe sie es zuordnen wollen. Dabei begünstigen die zahlreichen Doppelungen von Begriffen, die mehreren Gruppen angehören, das Behalten. Kommt bei den Kriterien noch eine persönliche oder affektive Komponente hinzu (z.B. Tiere, die man nicht anfassen oder essen würde), ist der Effekt umso größer.

In umgekehrter Weise lässt sich mit der in vielen Lehrbüchern verbreiteten Übung, einen Begriff aufzuspüren, der nicht in eine Gruppe von 4 oder 5 Wörtern, passt, ein ähnliches Ergebnis erzielen. Allerdings darf der „Eindringling“ hierbei nicht zu offensichtlich sein. Wählt man z.B. eine Gruppe wie „Hund – Katze – Auto – Pferd“ so dient die Übung nur dazu, Vokabular abzutesten. Wer alle Wörter kennt, identifiziert den „Eindringling“ sofort und aktiviert kaum das Gehirn.

Präsentiert man hingegen eine Gruppe wie „Löwe – Katze – Affe – Tiger“ oder „Schaf – Giraffe – Hund – Pferd“, so geht es nicht um das schnelle Auffinden der korrekten Lösung, sondern darum, dass der

Lerner die Wahl nach seinen eigene Kriterien trifft. In der ersten Gruppe kann er sich für „Katze“ entscheiden, weil es sich um ein Haustier zwischen wilden Tieren handelt, aber ebenso gut auch für „Affe“, weil er nicht zur Familie der Katzen gehört. Die zweite Gruppe enthält ein exotisches Tier (Giraffe) zwischen Haustieren oder aber einen Fleischfresser (Hund) zwischen Pflanzenfressern.

Eine solche, zur Wortschatzfestigung leicht zu erstellende Übung trägt zur Konsolidierung eines Wortfeldes im semantischen Netzwerk bei, da die Suche nach dem Unterscheidungskriterium die Vernetzung zwischen den einzelnen Wörtern verstärkt.

Erfolgerlebnisse

Voraussetzung für gelingendes Lernen ist eine Herausforderung, die der Lerner zu bewältigen in der Lage ist und die Sinn macht. Unterforderung führt zu Langeweile, Überforderung zu Blockaden – in beiden Fällen schaltet das Gehirn ab. Wir lernen erfolgreich, wenn wir vor Probleme gestellt werden, deren Lösung uns ein Erfolgserlebnis bereitet. Denn dann wird der Botenstoff Dopamin ausgeschüttet, ein gehirneigenes Belohnungssystem, das süchtig macht nach weiteren Lernerfolgen. Bewegung unterstützt die Ausschüttung von Dopamin, so dass Spiele und Aktivitäten, bei denen die Lernenden umhergehen oder etwas tun, förderlich sind. Allerdings spielt die Lernbiografie eine Rolle: Wer mit traditionellen Methoden aufgewachsen ist, verschließt sich möglicherweise solchen ungewohnten Verfahren und muss erst langsam davon überzeugt werden.

Lernen im Alter

Das Gehirn ist weitgehend das Ergebnis seines Gebrauchs. Ältere Menschen verfügen über eine größere Wissens- bzw. Erfahrungsbasis und damit über mehr Andockstellen für Neues. Wichtiger als das biologisch Alter ist aber die Anzahl der synaptischen Verbindungen im Gehirn (bedingt durch Bildungsstand, Lernerfahrung, Motivation). Zwar lässt die Geschwindigkeit der Verarbeitung neuer Informationen mit dem Alter (ab 25!) nach, aber das Urteilsvermögen, die Fähigkeit, vorhandenes Wissen zu nutzen, Zusammenhänge zu erkennen und Strategien einzusetzen, nehmen zu und kommen dem Lernen zugute. Daher sind ältere, lerngewohnte Menschen oft erfolgreicher als junge, die wenig Lernerfahrung mitbringen, vorausgesetzt man setzt sie nicht unter Zeitdruck. Dieser führt übrigens bei Alten wie Jungen zu Stress und damit Lernblockaden.

Literaturverzeichnis

Gasser, Peter: Gehirngerecht lernen, Bern 2010.

Grein, Marion: Neurodidaktik, Ismaning 2013.

Spitzer, Manfred: Lernen, Heidelberg/Berlin 2009.

Dieter Spanhel

Frau Häuptle-Barceló hat sich seit Jahren auf die besonderen Anforderungen einer mediatisierten Lebenswelt eingelassen und versucht, sie in ihren Konzepten zur Fachdidaktik zu berücksichtigen. Dabei ist für sie die lerntheoretische Grundlegung ihrer Ansätze ein besonderes Anliegen, aber auch die Frage, wie dieses Fundament in neuen Lehr-Lernformen fruchtbar gemacht werden könnte, um die Heranwachsenden auf diese künftigen Herausforderungen vorzubereiten. Ich möchte daher im Folgenden skizzieren, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen sich neues Lernen entfalten kann, das den Anforderungen einer mediatisierten Lebenswelt gerecht zu werden vermag.

„Das Kerngeschäft der Schule ist nicht der Unterricht, sondern das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (W. Edelstein)

Lernen in einer mediatisierten Lebenswelt

Wenn es stimmt, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler das Kerngeschäft der Schule ausmacht, dann brauchen wir ein neues Verständnis von Lernen für die Schule in einer mediatisierten Lebenswelt (Krotz/Hepp 2012). Ziel ist ein anthropologischer Lernbegriff, der die Möglichkeiten der digitalen multifunktionalen Medien für eine kreative Gestaltung neuer Lernformen und Lernräume aufweist, die eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler erlauben. Künftige Reformen im Bildungsbereich dürfen sich also nicht nur auf die Organisation von Schule und Unterricht konzentrieren, sondern müssen sich verstärkt den Wechselwirkungen mit den inneren Lernbedingungen der Heranwachsenden zuwenden.

1. Lernen unter den Bedingungen einer mediatisierten Lebenswelt

1.1 Neue Lernanforderungen und Lernaufgaben

Alltägliches Lernen erfolgt in den ständigen Interaktionen der Heranwachsenden mit ihren relevanten Umwelten, die sich in den letzten Jahrzehnten zu einer mediatisierten Lebenswelt verändert haben (Krotz/Hepp 2012; Spanhel 2013a). Medien sind Träger und Vermittler unserer Kultur und sie dienen gleichzeitig als Instrumente, mit deren Hilfe wir uns Kultur lernend aneignen. Als Folge dieser Veränderungen für das Lernen sticht als erstes die unglaubliche *Zunahme an Lernmöglichkeiten* ins Auge. Sie ergeben sich aus den zunehmenden medialen Erfahrungsmöglichkeiten, aus dem exponentiellen Wachstum des menschlichen Wissens, der Zugänglichkeit zu diesem Wissen und aus den Verarbeitungs-

Speicher- und Verbreitungsmöglichkeiten dank der Digitalisierung der Medien und der globalen Datennetze. Gleichzeitig üben diese rasanten kulturellen Entwicklungen wachsende *Lernzwänge* aus, denn die Heranwachsenden müssen sich in begrenzter Zeit kulturelles Grundwissen aneignen, in rasch wechselnde soziale Beziehungsnetze hineinwachsen und sich darin immer neu ihrer Identität versichern. Daraus resultieren besondere *Lernaufgaben*, die die Heranwachsenden aus eigener Kraft bewältigen müssen: Die Anforderungen in ihrer Zukunft verlangen von ihnen nicht in erster Linie den Erwerb fertiger Inhalte oder Wissensbausteine, sondern die Befähigung zur gemeinsamen Konstruktion, Bearbeitung, Verwertung und Weitergabe von Wissen. Dazu müssen sich die Schülerinnen spezifische Schlüsselqualifikationen, Handlungs- und Methodenkompetenzen aneignen. Es geht um prozedurales Wissen zur Steuerung der eigenen Lern- und Umlernprozesse, um Metakognitionen und Reflexionsfähigkeit zur Kontrolle der inneren Lernbedingungen, um Medienkompetenz und um die Fähigkeit zu gemeinsamer Problembewältigung (Spanhel 2013b, 46f.).

1.2 Merkmale informellen Lernens

Das Lernen der Heranwachsenden in ihrer Alltagswelt hat sich auch ohne Zutun der Schule diesen Bedingungen angepasst. Dieses informelle Lernen mit Medien ist sehr effektiv, denn es ist ein „Lernen vom Kontext“ (G. Bateson). D.h., die Heranwachsenden *konstruieren Wissen*. Sie abstrahieren aus den vielfältigen Handlungs- und Medienerfahrungen eigentätige Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die sie bei der Lösung ihrer Alltagsprobleme einsetzen, erproben und überprüfen. Diese Assimilationsschemata sind ihre Lerninstrumente, die durch Differenzierung und Neukoordination weiter entwickelt werden und das künftige Lernen verbessern. Dieses eigentätige, handelnde Lernen der Heranwachsenden in ihrer Freizeit- und Medienwelt ist *selbstgesteuert, spielerisch, mit tief gehenden Gefühlen verbunden und selbst organisiert*. Wegen der Vielfalt und Verfügbarkeit der Medienangebote können sie sich eigentätig neue mediale Handlungsrahmen in virtuellen Welten konstruieren. Diese Lernräume sind selbst organisierte Handlungsräume, *Spielräume für ihre Identitätsfindung*, in denen sie relativ gefahrlos ihr Selbstbild erproben, korrigieren und festigen können (Spanhel 2013a, 83ff.).

1.3 Ein anthropologisches Verständnis von Lernen

In den Strukturen des informellen Lernens werden die grundlegenden Merkmale eines anthropologischen Verständnisses von Lernen deutlich. Es ist ein ganzheitliches Lernen und zielt auf die Bewältigung der Anforderungen und Erwartungen, Aufgaben und

Probleme der Heranwachsenden in ihrer Alltagswelt, bei gleichzeitiger Erhaltung oder Weiterentwicklung ihrer Identität und ihrer sozialen Beziehungen. Lernen in diesem Sinne heißt, dass die Heranwachsenden in ihren ständigen Auseinandersetzungen mit den Umweltgegebenheiten ihre Lerninstrumente, d.h. Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster konstruieren, mit deren Hilfe sie sich die Lerninhalte aneignen, sie verarbeiten, bewerten und im Gedächtnis abspeichern. Diese Schemata werden bei allen Lernprozessen weiter entwickelt, ausdifferenziert und neu organisiert. Sie bilden den „Lernapparat“ des Menschen, mit dem immer flexibler und leistungsfähiger neue Anforderungen bewältigt werden. Jeder Lernprozess umfasst daher die eigenaktive Konstruktion der Lerninhalte durch Handeln; die Selbststeuerung der Lernprozesse und ihre soziale Einbettung; die Konstruktion und Weiterentwicklung der Lerninstrumente und der Identität als zentrale Steuerungsinstanz des Lernens (Spanhel 2006, 85).

2. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler als Kerngeschäft der Schule

2.1 Herausforderungen für schulisches Lernen

Schulisches Lernen steht im krassen Gegensatz zu diesem informellen Lernen. Es wird als ein Vermittlungsprozess verstanden, in dem durch methodisch ausgefeilte Lernformen im Unterricht alle Schülerinnen möglichst im Gleichschritt verbindliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die jungen Menschen heute in zwei weitgehend voneinander getrennten Lebenswelten heranwachsen: In ihren individuellen, selbst gestalteten, multimedialen Lernwelten in Familie, Gleichaltrigengruppe und Freizeit und in der einheitlich durchorganisierten, fachsystematisch ausgerichteten und auf Sprache gegründeten Lernwelt der Schule. Diese divergierenden Lern- und Lebenswelten führen nicht nur zu Lernschwierigkeiten, sondern können schwer wiegende Kommunikations- und Identitätsprobleme zur Folge haben.

Aber Schule ist noch mit einem zweiten fundamentalen Problem konfrontiert, der *Heterogenität der Schüler/innen*. In jeder Schulklasse gibt es große Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten, die die Schülerinnen aus ihren sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebensverhältnissen in die Schule mitbringen. Diese Heterogenität wird auch durch die Sortierung der Kinder in verschiedene Schularten kaum gemindert und die Lehrkräfte bemühen sich meist vergeblich darum, dass alle Schülerinnen die gleichen Lernziele erreichen. Dabei übt die Schule enorme Lernzwänge aus, die nicht nur Frustrationen und Lernschwierigkeiten,

sondern auch soziale Probleme und Gefährdungen der Identität bei den Heranwachsenden zur Folge haben können.

Würde sich Schule auf das anthropologische Verständnis von Lernen einlassen, könnten die Heranwachsenden unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenswelten und individuellen Lernvoraussetzungen optimal gefördert werden. Sie können dabei nicht nur die curricularen Lern- und Bildungsziele erreichen, sondern auch die für ihr künftiges Leben notwendigen Kompetenzen erwerben. Das klingt sehr euphorisch. Aber ich sehe mich in dieser Einschätzung bestärkt durch die Beispiele der Preisträgerschulen aus dem Deutschen Schulpreis der Robert-Bosch-Stiftung aus den letzten Jahren. Sie zeigen, dass an vielen Schulen in Deutschland die Herausforderungen der modernen Gesellschaft aktiv angenommen werden. Für die Bewältigung der Lernprobleme der Schüler und für die Förderung ihrer Bildungsprozesse wurden kreative Problemlösungen auch unter schwierigen administrativen und organisatorischen Rahmenbedingungen entwickelt (Schratz u.a. 2012). Ein Merkmal sticht bei allen Beispielen hervor: Die *Offenheit* im Umgang der Lehrkräfte, Schülerinnen und Eltern untereinander, Offenheit bei aller Unterschiedlichkeit der sozialen und kulturellen Herkunft, der Wertorientierungen und Weltanschauungen. Verbunden ist damit eine Offenheit in der Vielfalt der Gestaltungsformen von Unterricht, in der Organisation des Schullebens und in den Beziehungen der Schule nach außen.

2.2 Die Idee einer Schulkultur der Offenheit



Die Idee beruht auf dem pädagogischen *Konzept der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*. Alle unterrichtlichen und schulischen Lernprozesse sind Kommunikationsprozesse. Gelingende Kommunikation aber ist an grundlegende Gemeinsamkeiten aller Personen gebunden, die in der Schule zusammen arbeiten, lehren und lernen. Diese Gemeinsamkeit in der Sprache, in den kulturellen Grundwerten und Normen des sozialen Zusammenlebens kann heute nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Das gemeinsame Bemühen um eine Schulkultur der Offenheit zielt auf die Herstellung dieser grundlegenden Gemeinsamkeiten. Sie bieten eine gute Basis dafür, um eine Schulkultur als einen „konsensuellen Bereich“ zu sichern, zu pflegen und weiter zu entwickeln. Oft ist ein langjähriger Prozess erforderlich, in dem Lehrkräfte, Schüler, Schulleitung und Eltern zusammenwirken müssen.

Dabei geht es um den Aufbau gemeinsamer Bedeutungen, und dafür ist die Qualität der Interaktions- und Kommunikationsprozesse entscheidend, die sich an gemeinsamen kulturellen Grundwerten orientieren: gegenseitige Achtung und Achtung der Menschenwürde, gewaltfreie Konfliktlösungen, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit. In dem Maße, wie sich die einzelnen Schülerinnen am Aufbau und an der Pflege dieser Schulkultur aktiv beteiligen, gewinnen sie eine kulturelle Identität. Schulkultur der Offenheit ist also der Prozess und das Ergebnis bewusst gestalteter Kommunikationsprozesse in allen schulischen und unterrichtlichen Bereichen mit dem Ziel der

Sicherung und Ausdifferenzierung eines „konsensuellen Bereichs“ als unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

3. Schulkultur der Offenheit als Rahmen für neues Lernen

3.1 Aushandeln von „Spielräumen der Freiheit“

Die Heranwachsenden lernen *nicht nur in der Schule* lernen, sondern sie *lernen Schule*. Sie lernen sehr rasch, wie Schulalltag und Unterricht organisiert sind, nach welchen Regeln sie funktionieren und wie man sie umgehen kann. Aufbau einer Schulkultur der Offenheit heißt nichts anderes, als ein offenes und vertrauensvolles Aushandeln von Freiräumen und Regeln, nach denen in diesen Bereichen eigenverantwortlich gehandelt und gelernt werden kann (Spanhel 2006, 312ff.). Es kommt darauf an, diese Regeln zwischen Lehrkräften, Schulleitung, Schülerinnen und Eltern, Kommune und Schulaufsicht in gegenseitigem Respekt auszuhandeln, gemeinsam festzulegen, ihre Einhaltung zu überprüfen und sie weiter zu entwickeln. Von herausragender Bedeutung ist dabei eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Eltern. Beim Aushandeln dieser Spielräume der Freiheit darf jedes Mitglied der Schulgemeinschaft offen seine Ideen, Ansichten, Fähigkeiten, Wünsche und Kritik einbringen. Entscheidend ist, dass für die Aushandlungsprozesse die demokratischen Grundwerte und die Prinzipien der Gerechtigkeit und Fairness, der gegenseitigen Achtung und der Gewaltfreiheit gelten. Durch aktive Beteiligung an den Kommunikationsprozessen machen sich die Mitglieder der *Schulgemeinde* die Schulkultur zu Eigen. Unter diesen Voraussetzungen kann ein Klima der Achtung, Wärme und Rücksichtnahme entstehen, das die Kinder spüren und das ihnen ein Gefühl von Vertrauen, Geborgenheit und Selbstsicherheit und damit die beste Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse bietet.

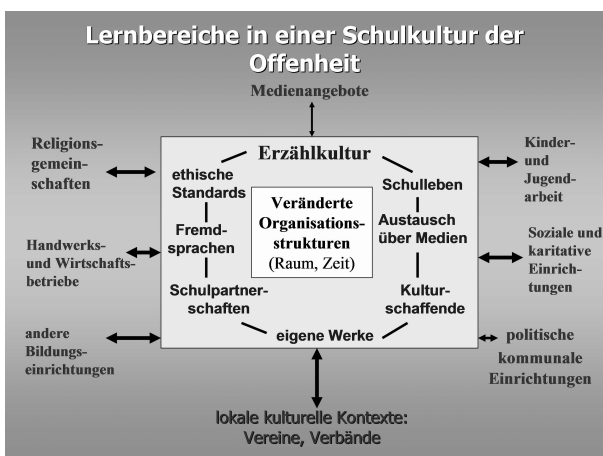
3.2 Merkmale für neues Lernen in einer Schulkultur der Offenheit

Die sich entwickelnde Schulgemeinde und die Spielräume der Freiheit bilden das äußere Gerüst für ein neues Lernen, das sich am Prinzip der Offenheit orientiert und in vielfältigen Lernbereichen stattfindet (vgl. Spanhel 2006, 274ff.).

1. Schulkultur realisiert sich im *alltäglichen Zusammenleben* aller im Raum der Schule. In unseren herkömmlichen Halbtagsschulen spielt das Schulleben eher eine untergeordnete Rolle. In einer Schulkultur der Offenheit dagegen bietet das Schulleben die zentralen Lern- und Handlungsräume, in die die unterrichtlichen Arrangements eingebettet sind. Es kommt daher nicht allein auf

eine inhaltliche Revision der Curricula an, sondern darauf, *wie* sie im Unterricht und im Schulleben umgesetzt werden.

2. Schulkultur realisiert sich in der Art und Weise, wie Lehrer und Schüler miteinander arbeiten, wie sie sich mit kulturellen Werken auseinandersetzen und wie sie eigene Werke hervorbringen, wie sie sich gegenseitig bewerten und von den Lehrkräften bewertet werden, miteinander feiern und ihre Freizeit gestalten. Das kulturelle Leben kann durch die Tätigkeit von Musikern,



Künstlern, Medienschaffenden, Sozialpädagogen bereichert werden, z.B. durch Kooperationen mit der Volkshochschule (Schüler bieten Computerkurse für Senioren an), mit Stadtbücherei, Theater oder Museen.

3. Für das aktive Leben und Gestalten einer Schulkultur muss die Schule Raum und Zeit geben. Deshalb müssen herkömmliche Strukturen und Organisationsformen von Schule und Unterricht aufgebrochen und neu gestaltet werden. Die Ganztagschule bietet dafür Möglichkeiten. Notwendig ist eine Umgestaltung der räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen (Spanhel 2006, 273).
4. Die Gliederung des Unterrichts nach strenger Fachsystematik im Dreiviertelstundentakt muss auf wenige Fächer und Stunden reduziert werden. Die Schüler arbeiten entsprechend ihren Vorkenntnissen und Lernfähigkeiten nach individuellen Lernplänen, die eine kontinuierliche Begleitung und Überprüfung der Lernfortschritte erfordern (Lernpartnerschaften; Förder-

unterricht in kleinen Gruppen; mediengestützte Lernprogramme oder Materialien). Oder sie lernen in kleineren oder größeren Projekten, in Teams oder Neigungsgruppen mit unterschiedlicher Zusammensetzung.

5. Die Heranwachsenden gewinnen ihre Identität in der eigenen Kultur insbesondere im Modus des Erzählens. Vor diesem Hintergrund bekommen Sprache, Literatur und Geschichte, Kunst und Musik, das Theaterspiel, Feste und Feiern einen besonderen Stellenwert. Gerade die neuen Medien eröffnen vielfältige Möglichkeiten, anderen etwas mitzuteilen (z.B. durch selbst gestaltete Texte am Computer, Videos, Hörbeiträge, Fotos, Collagen, Schulzeitung und Pausenradio), in denen sich die kulturelle Vielfalt an dieser Schule widerspiegelt.
6. Schulkultur ist jeweils in einen spezifischen lokalen kulturellen Kontext eingebettet. Dabei ist nicht nur an kulturelle Einrichtungen im engeren Sinne zu denken, sondern ebenso an politische Institutionen, Vereine und Verbände (vor allem auch ausländischer Mitbürger). Mitarbeit in karitativen Einrichtungen, z.B. in Altersheimen; Kooperationen mit Handwerks- und Wirtschaftsbetrieben beim Angebot von Praktika; Durchführung von Sozialprojekten in Eigenverantwortung der Schüler.
7. Die kulturelle Vielfalt an einer Schule mit Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern muss als Reichtum gesehen und für die Entwicklung der Schulkultur genutzt werden. Sie bietet Anknüpfungspunkte für die Wahrnehmung unterschiedlicher Sitten, Gebräuche und kultureller Werke und für einen Dialog zwischen den Kulturen. Mehrsprachigkeit ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Das gemeinsame geschichtliche Erbe lässt sich in verschiedenen Unterrichtsfächern herausarbeiten.

3.3 Gestaltung des Unterrichts als offene Lernumgebung

In einer Schulkultur der Offenheit muss auch der Unterricht in Form offener Lernumgebungen organisiert werden, damit die Mehrdimensionalität der Lernprozesse zum Tragen kommt, und nicht nur fachliche Lernleistungen im Mittelpunkt stehen. Dazu müssen den Schülerinnen Anschlussmöglichkeiten an ihre außerschulischen Erfahrungen und Lebensräume angeboten werden. Das ist am besten dann möglich, wenn die Lerninhalte auf konkrete Kontexte bezogen, fallbasiert, problemorientiert und aufgabengeleitet aufbereitet werden. Das entspricht dem Konzept des „situiereten Lernens“. Die Lernumgebungen sollten vielfältige Handlungs- und Erfahrungsräume in Form von Projektarbeit bereitstellen, damit die Schülerinnen kritisch die Lerninhalte auswählen können, die ihren Interessen und Lernkompetenzen entsprechen, die Lernaufgaben kreativ bearbeiten

und die Lernergebnisse eigenständig überprüfen können (Spanhel 2006, 278ff.).

Die Arbeit in offenen Lernumgebungen stellt hohe Anforderungen an die Schüler. Daher sind primär ihre Lernkompetenzen zu fördern. Dazu gehören die sichere Beherrschung von Lernstrategien und Strategien zur Steuerung, Gestaltung und Überwachung des Lernfortschritts (PISA 2000, 281 ff.). In sozialen Lernkontexten ist weiterhin die Förderung der Befähigung zur Meta-Kommunikation eine wichtige Aufgabe. Nur mittels Sprache können die Schülerinnen eine kritisch-reflexive Distanz zu den Lernzielen und Lerninhalten sowie zu ihren eigenen Lernprozessen herstellen. Damit wird die Förderung der Sprachfähigkeit als grundlegendes Mittel der Meta-Kommunikation zu einem zentralen Aspekt von Bildung (Spanhel 2002). Ziel ist die Befähigung der Heranwachsenden zur *Selbstorganisation ihrer Lernprozesse*. Selbstgesteuerte Lernprozesse können jedoch nur erfolgreich sein, wenn die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schullaufbahn hinweg beim systematischen Aufbau dieser Methoden- und Lernkompetenzen unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen 2001.

Krotz, Friedrich, Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Spanhel, Dieter (2002): Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Organisatorische Rahmenbedingungen für multimediale Lernumgebungen. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen. Ergänzungslieferung Nr. 50. Luchterhand: Neuwied. S. 1 - 22.

Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Bd. 3. Kopaed: München.

Spanhel, Dieter (2013a): Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten. In: Wijnen, Christine, W., Trültzsch, Sascha, Ortner, Christina (Hrsg.): Medienwelten im Wandel. Springer VS: Wiesbaden.

Spanhel, Dieter (2013b): Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. In: Pirner, Manfred, L., Pfeiffer, Wolfgang und Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Kopaed: München.

Schratz, Michael, Pant, Hans Anand, Wischer, Beate (2012) (Hrsg.): Der Deutsche Schulpreis 2012. Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele aus der Praxis. Kallmeyer: Seelze.

Margarete Willerich-Tocha

Mit Marianne Häuptle-Barceló bin ich seit 33 Jahren bekannt und befreundet. Kennengelernt haben wir uns in den Anfängen der KU in zahlreichen Gremien. Aufgrund gemeinsamer fachlicher Interessen haben wir seit 20 Jahren bis zu dem gerade beendeten Sommersemester 2014 regelmäßig interdisziplinäre Seminare Deutsch /Englisch zu kulturwissenschaftlichen, literatur- und mediendidaktischen Themen veranstaltet.

Von Austauschkindern und schwierigen Gästen. Welche Geschichten für Lernende und Lehrende?

Literatur ist unverzichtbar

Kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Germanistik und Anglistik haben in den vergangenen Jahrzehnten Neukonzeptionen der jeweiligen Didaktiken begünstigt: Muttersprachliche und fremdsprachliche Konzepte nähern sich an. Sprache wird in ihrer Leistung als perspektivische kulturbedingte und kulturschaffende Weltdeutung thematisiert; literarische Texte werden in ihrem Wert für Selbst-, Fremd- und Weltverstehen geschätzt. Dem entwicklungspezifischen Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach den für sie passenden Medienangeboten konnte entsprochen werden, wenn man sich frei machte von einem Konzept des Unterrichts, das Sprache als dosiertes Material kontrolliert und kontrollierbar „einfüttert“. Denn was für dem Deutschanfängsunterricht mit Literatur gilt, wiederholt sich im Fremdsprachenunterricht im Übergang Grundschule zur Sekundarstufe um etliches schwerwiegender, wenn man Sprachentwicklung abzusichern sucht, nämlich dass die restriktiv ausgewählten sprachlichen Texte „für bereits lesesozialisierte Kinder ein Zwischentief markieren, mit dem sie zunächst hinter ihren bereits im Kleinkindalter erworbenen literarischen Kompetenzen zurückbleiben.“ (Oeste 2012, 28).

Umso dringlicher stellt sich die Frage, „ob und inwieweit der Erwerb von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten zugleich mit Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit zu befördern ist“ (Oeste 2012, 26). Das heißt, ein Literaturunterricht kann in integrativen Konzepten zwischen Muttersprache und Fremdsprache vielerlei leisten, wenn er die „richtigen“ Texte wählt: Lesekompetenz, literarische Kompetenz und Sprachbewusstheit zu fördern einerseits, interpersonales und interkulturelles Verstehen zu entwickeln andererseits. Literaturdidaktische Konzepte des Deutsch- und des

Englischunterrichts bestätigen indirekt die Gemeinsamkeit und Interdependenz solcher konzeptionellen Ansätze (vgl. etwa die deutschdidaktischen Publikationen Kaspar H. Spinners oder Ulf Abrahams; die englischdidaktischen Publikationen Ansgar Nünning oder Lothar Bredellas).

Eine Integration von Mutter- und Fremdsprache profitiert von der muttersprachlichen Kompetenz der Schüler und kann die sprachlich-mentale Reduktion, die Fremdsprachenbeginn bedeutet, so kompensieren, dass sowohl muttersprachliches wie fremdsprachliches Lernen angeregt wird. Kinder- und Jugendliteratur, Bilderbücher, die in beiden Sprachen vorliegen, sind ein ideales Angebot für einen integrativen Unterricht Deutsch-Englisch. Allein unter den Titeln, die jährlich als Auswahlliste des Deutschen Jugendliteraturpreises nominiert werden, finden sich eine große Zahl von Übersetzungen aus dem Englischen, die durch gleichzeitigen Einsatz von Original und Übersetzung erhebliches sprach- und literaturdidaktisches Potenzial besitzt. Dieses Studierenden erkennbar zu machen, auf diesem Hintergrund Vermittlungskonzepte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur zu entwickeln, war Anliegen vieler gemeinsamer Seminare mit Marianne Häuptle-Barceló.

Austauschschüler als schwierige Gäste

An dieser Stelle soll an einem Thema der Frage nach den „guten“ Geschichten für junge Rezipienten verfolgt werden, das hohe interkulturelle Relevanz hat: dem Besuch von ausländischen Schülern im Rahmen eines Schüleraustausches, dies anhand von zwei Texten, die die Spanne der Entwicklung der KJL der vergangenen 30 Jahre anschaulich machen kann und die Funktionen unterschiedlicher literarischer Modelle didaktisch verfolgen lässt:

Der Kinderroman der österreichischen Autorin Christine Nöstlinger „Das Austauschkind“ von 1982 und die Bildergeschichte „Eric“ des australischen Künstlers Shaun Tan von 2008. Nöstlingers „Austauschkind“ kam 1983 auf die Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis, Tans „Geschichten aus der Vorstadt des Universums“ erhielt im Jahr 2009 den Jugendliteraturpreis in der Sparte Bilderbuch.

In beiden Geschichten kommt ein Austauschschüler in eine Familie, zu deren Mitgliedern er den denkbar größten Kontrast in Verhalten und Aussehen darstellt. Bei Nöstlinger ist es Jasper „the devil“ (44), ein Junge, der seinen wohlgezogenen Bruder vertreten muss, da dieser erkrankt ist. Eigentlich ist der Schülerbesuch von den Gasteltern hochwillkommen, erwarten sie doch, vor allem die Mutter, von ihm die Verbesserung der Englischnote des Sohnes Ewald. Jasper verweigert jedes Mitmachen im familiären Alltag, zieht sich in sein

Bett zurück, duscht oder wäscht sich nie, bedient sich nachts aus Speisekammer und Kühlschrank und hinterlässt allen Abfall incl. aller Essenreste auf dem Boden seines Gastzimmers. Ewald solidarisiert sich in Orientierung an seine Schwester Sybille immer mehr mit Jasper, stellt er doch für die Geschwister das Ventil dar, sich erfolgreich gegen die autoritären und uneinsichtig übergriffigen Eltern zur Wehr zu setzen. Bevor die Situation endgültig eskaliert, erfährt Jaspers Gastfamilie die Ursache für Jaspers unerträgliches Verhalten: Er leidet unter der Trennung von seiner Stiefmutter, für ihn seine soziale und geliebte Mutter, die nach der Scheidung von seinem Vater aus rechtlichen Gründen auf die Gemeinschaft mit Jasper verzichten muss. Jasper muss bei seiner ihm fremden biologischen Mutter leben, was er nicht verkraftet. Die Gasteltern begegnen Jasper aufgrund dieses Wissens von Stund an mit Verständnis und Hilfsbereitschaft, können sein Leben nicht eingreifend verändern, aber versuchen bis zum Abschied von Jasper einige Nöte zu verkleinern, vor allem seine Annahme zu widerlegen, dass er ungeliebt sei.

Die Geschichte wird als Ich-Roman von Ewald erzählt, sein kritisch-ablehnender Blick auf die Eltern führt zu vielen komischen Darstellungen, karikierenden Schilderungen von Vater und Mutter und herablassenden Kommentierungen. Die Überbehütung und übertriebene Fürsorge der Mutter regen den Erzähler ebenso auf („Meine Mutter weiß, was für mich gut ist. Und wenn sie es nicht genau weiß, fragt sie meinen Vater. Auf die Idee, dass sie auch mich danach fragen könnte, kommt sie nicht.“ 10) wie die abstoßende völlige Selbstüberschätzung und Rechthaberei des Vaters, wenn er mit Gewalt seine Erziehungsprinzipien durchzusetzen versucht (Ewald wird z.B. von ihm ins Badezimmer gezerrt und gewaschen, die Kinder, die wie Jasper nicht am Sonntagsausflug teilnehmen wollen, werden in der Wohnung eingeschlossen). Obwohl der Austauschschüler Jasper kein Deutsch spricht bzw. zu sprechen bereit ist, wird im Verlauf der Handlung kaum Englisch gesprochen, wenige Sätze von Jasper, naiv falsches Englisch vom Vater: „You will make eyes by us!“ (49) Der Erzähler merkt den „bodenlosen Unsinn“ des Vaters (31), hindert ihn aber mit Genugtuung nicht daran, Briefe in dieser Sprachqualität abzuschicken.

Auffallend, wenn man den Jugendroman von heutigen relevanten Eignungskriterien her beurteilt – interkulturelles Lernen wäre in dem thematischen Umfeld Schüleraustausch eine naheliegende und unverzichtbare Option – ist das Fehlen aller Felder interkulturellen Lernens: Jasper ist ein „Problemkind“ (61), dessen Eltern durchaus erlauben, dass er wieder nach Hause geschickt wird, wenn er nicht zu ertragen sei. Die sozialpädagogische Einsicht, dass der, der Schwierigkeiten macht, Schwierigkeiten hat, wird in allen Facetten

durchkonjugiert. Probleme und Lösungen werden mit eindeutigen Botschaften stoff- und handlungsreich, humorvoll, kurzweilig und zuletzt auch pädagogisch lenkend vorgeführt. Nöstlinger verbindet in einer für sie typischen Weise den komischen realistischen Familienroman der siebziger Jahre mit dem sog. Problembuch, das dieser jugendliterarischen Entwicklung vorausging. Ihr Werk wurde vielfach ausgezeichnet, d.h. niemand hat damals vermisst, was in einer Gegenwartsrezeption selbstverständlich erwartet würde: Man erfährt nichts von der fremdkulturellen Herkunftswelt des Jungen Jasper, Anpassungsprobleme sind ausschließlich sozial-familiärer Natur. Sie könnten ja auch durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebenskonzepte ein „normaler“ Kulturschock sein, für den Fremdheitserfahrung grundlegend ist und der im Unvermögen, mit den „Anderen“ zu essen, das zu essen, was sie essen, einen unübersehbaren Ausdruck findet. Doch weder Kommunikationsprobleme noch Essgewohnheiten und Hygienestandards werden als kulturelles Problem des Anderssein thematisiert, sondern folgen ausschließlich der Handlungslogik eines so unglücklichen wie rücksichtslosen Kindes, das in eine enge und autoritäre Familie gerät. Dass sich diese Familie als veränderungs-, also als lernfähig darstellt, ist dem aufklärerischen Antrieb der Autorin geschuldet, nimmt dem Leser aber jeden Freiraum. Literarisch geschlossener, inhaltlich konsequenter und zu imaginativen Koproduktionen der Leser einladend bleibt der erste Teil des Romans, in dem das Bündnis und die Solidarität der Kinder gegen die Eltern vorgeführt wird und der Rezipient sich mit Vergnügen dem Erzähler „hinzugesellen“ (vgl. die Typologie von Identifikationsangeboten bei Tabbert 1994, 52f.) und im Als-Ob der Fiktion den Aufstand gegen unerleuchtete Eltern erproben kann.

Ganz anders ca. 25 Jahre später Shaun Tan: Er präsentiert mit einem Minimum an Sprache und wenigen linear angeordneten Bildern die Geschichte eines Austauschschülers in der Perspektive des Gastfamilienkindes. Der Anfang macht bereits klar, dass hier nichts an gegenseitigen Erwartungen erfüllbar ist: Eine winzig kleine Figur mit einer verschnürten Erdnuss und einer Walnuss als Gepäck betritt die Szene. „Die blattartige Figur mit ihren filigranen Gliedern und dem gezackten Dreispitz-Kopf kann man keiner menschlichen Spezies zuordnen, noch ist sie geschlechtlich weiter bestimmbar; in seiner künstlerischen Gestaltung erinnert die Figur an ein Zwittrerwesen, das man zwischen Paul Klee’schen Strichmännchen, Miro’schen Kindfigur und Giacomettis drahtigen Gesellen ansiedeln könnte. Diese seltsame, anrührende Gestalt kommt ohne weitere Farbgebung aus, die Zweidimensionalität der Zeichnung unterstreicht das Schablonenhafte.“(Josting/Roeder 2013, 9f.) So wie der

Austauschschüler kein menschliches Schema erfüllt, ist auch sein Name schwer korrekt aussprechbar. „Aber das machte ihm nichts. Er meinte, wir sollten ‚Eric‘ zu ihm sagen.“(8) Der Leser/Betrachter erfährt nichts vom richtigen Namen, nichts von der Herkunft des kleinen Wesens. Sein Verhalten ist überraschend: Statt im Gästezimmer „schliefe und lerne“(9) er in der Speisekammer, und die Gastmutter formuliert den leitmotivisch durch die Bilder Geschichte hindurchgehenden Satz zur Begründung des seltsamen Verhaltens des Gastes: „Das ist bestimmt was Kulturelles.“ (9) mit dem entscheidenden Nachsatz: „Solange er nur glücklich ist.“(9) Wann immer der kindliche Erzähler Erics Verhalten befremdlich und unerklärlich findet, tröstet er sich mit den Worten, die „Mama über das Kulturelle gesagt hatte“ (14), ohne dass er sie wirklich zu verstehen scheint. Die Worte werden die beruhigende Formel für die Erfahrung, dass mit dem Besuch und für den Besuch alles richtig läuft, auch wenn man es nicht sicher weiß.

Das kleine Wesen stellt Fragen zur Welt des Erzählers, die der nicht beantworten kann, zu unvertraut ist ihm die Perspektive Erics auf seine vermeintlich selbstverständliche Umwelt. Nur in Bildern wird Erics Blick auf eine menschliche Welt dargestellt, der diese Welt Zug um Zug verfremdet, neu deutet oder ihre Ordnung verändert oder die für ihn eine völlig andere Bedeutung hat als für seine Gastfamilie.



Shaun Tan – „Eric“.

Der Erzähler und seine Mutter sorgen sich, ob Eric glücklich bei ihnen ist, auch das ist nicht zu klären, bis sie nach seinem irritierenden unvermittelten Weggang bzw. Abflug seine Spuren in der Speisekammer finden: blühende und leuchtende Miniaturpflanzen und zum ersten und einzigen Mal eine wörtlich zitierte sprachliche Nachricht: „VIELEN DANK ES WAR SEHR SCHOEN BEI IHNEN“(19)

Poetisch reduzierte narrative Texte als didaktischer Glücksfall

Sichtbar ist ausschließlich Eric mit seinen Aktionen, die Bildersequenz bietet konsequent nur Eric in der ihm fremden Welt. Die Perspektive des Erzählers wird ausschließlich auf der sprachlichen Ebene des Textes vermittelt, als retrospektives berichtendes und zeitraffendes Erzählen („Vor ein paar Jahren wohnte ein Austauschschüler bei uns.“ 8), das verfolgbar macht, dass der Erzähler Erics Zufriedenheit und Glück während seines Aufenthaltes nicht einschätzen konnte und erst nach Erics Abreise klar sieht. Durch diese Aufteilungen der Funktionen von Bild- und Sprachebene der Geschichte funktioniert ihre Leserlenkung: In Identifikation mit dem Erzählerkind und seinen abstrakten und konventionellen Erwartungen an den Besuch eines Austauschschülers verfolgt man auf der konkreten Ebene der Bilder die totale Eigenweltlichkeit Erics, dies mit Vergnügen, da recht triviale Requisiten der bekannten Welt durchgehend fragwürdig werden. Die Konkretisierung der Herkunftswelt Erics als Kontrastwelt zur „Normalität“ der Leserwelt ist durch die Offenheit der Geschichte und die surreale Typisierung des „ausländischen Besuchers“ (vgl. 10) nahezu unbegrenzt möglich.

Eine solch überschaubare, kunstvoll reduzierte Geschichte ist ergiebig für eine Didaktik des Fremdverstehens, des interkulturellen Verstehens. In wenigen Strichen, mit wenigen Worten wird ein didaktisches Prinzip gerade des Literatur- und Sprachunterrichts, Alteritätserfahrungen machen zu können und mit ihnen umgehen zu können, so in einer Geschichte erkennbar, dass vielerlei Verknüpfungen der Textwelt mit der Lebenswelt der Rezipienten denkend, assoziierend, Kontexte schaffend möglich sind: Gerade eine einerseits narrativ einfache, andererseits rätselhaft surreale Geschichte eröffnet die typischen Lernchancen von Kurzprosa durch strukturelle Einfachheit, Bedeutungsoffenheit, Bezug zu traditionellen Formen kurzer Prosa, ihre Eignung für Leseförderung und integrativen Unterricht (vgl. Rosebrock 2007, 11 ff.).

Die Überschaubarkeit des Textes, die Möglichkeit, das englische Original mit der deutschen Übersetzung so anzuordnen, dass – in Orientierung an aktuellen zwei- oder mehrsprachigen Bilderbüchern – Seiten paralleler Mehrsprachigkeit entstehen, fördert Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, darf gerade bei noch jungen Fremdsprachenlernern als Anregung genutzt werden, Hörtexte mit bewussten Sprachmischungen herzustellen u.a.m. Das Dekodieren des Textes als Parabel und die damit gegebenen Konkretisierungsmöglichkeiten fördern die Suche nach Bedeutungen im Kontext der Fragen nach Selbst- und Fremdverstehen, Identität und Alterität, und verlangen und erlauben ein hohes Maß eigener Koproduktion der Geschichte.

Doch ist das Lehrer­glück mit solch reduzierten Geschichten auch ein Schüler­glück?

Gegenüber „Eric“ lässt der so stoff- und wortreiche Text Christine Nöstlingers den Lesenden wenig Raum für eigene Koproduktion, zu viele Fragen sind hier bereits gelöst, es bleibt nichts rätselhaft, widersprüchlich, unlösbar. Problemintensive realistische literarische Modelle scheinen andererseits nach wie vor Jugendliche stark anzusprechen. Ein Hauptkriterium der Akzeptanz eines Jugendbuches ist dessen inhaltliche Relevanz für die Lesenden, d.h. die Nähe zu den Entwicklungsaufgaben, vor denen sie selbst stehen. Die Erforschung der Literaturrezeption der Teilnehmer der Jugendjury für den Deutschen Jugendliteraturpreis belegt das (vgl. Prendel-Perpina/Stumpf 2013). Doch geht es in diesem Fall um Freizeitlesen von Jugendlichen. In einem richtig verstandenen Sinn muss Schule damit nicht konkurrieren. Im Gegenteil: Bildergeschichten wie „Eric“ eröffnen eine „Gesprächskultur zwischen den Generationen, um komplexe Themen in die Kindheit hineinzutragen und sie dort gemeinsam zu verhandeln.“ (Thiele 2011, 130). Literaturunterricht bietet als „literarische Geselligkeit“ (Gundel Mattenklott) Haltepunkte zum Nachdenken, Schreiben, Raum zum Deuten, Medien zum Präsentieren und Adaptieren literarischer Texte. Dazu werden kurze und durch ihre ästhetische Kodierung dichte Texte gebraucht, die sich im Unterricht insgesamt lesen oder anhören lassen – Lernende wünschen, so das Ergebnis von Befragungen nach unterrichtlicher Beschäftigung mit literarischen Texten in studienbegleitenden Praktika in Eichstätt, dass die Texte im Unterricht gelesen werden. Insofern sind poetisch-lakonische Texte wie die Bildergeschichte „Eric“ im muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Unterricht ein großer Gewinn.

Schwierige Gäste aus vier Jahrzehnten:



Judith Kerr – „Ein Tiger kommt zum Tee“ (1968).



Christine Nöstlinger – „Das Austauschkind“ (1983).



Shaun Tan – „Eric“ (2009).

Die Unterschiede der Weltmodelle, wie sie die beiden Geschichten von Austauschschülern zeigen, sind sicher nicht einfach einer didaktischen und marktkonformen Entwicklung geschuldet – vom autoritätskritischen realistischen und problemorientierten Kinderroman zum All-Age-Bilderbuch mit einem hybriden Bild des Fremdseins, vom traditionell erzählten zum literarästhetisch innovativen Kinder- und Jugendbuch. Beides existiert längst schon nebeneinander. Dass es wohl immer auch die Stimme eines ganz konkreten Autors ist, die sich literarisch-pädagogisch zeitkonform oder quer zur Zeit zu Wort meldet, zeigt Judith Kerr in ihrem an kleine Kinder adressierten Bilderbuch „Ein Tiger kommt zum Tee“, in England erschienen 1968. Während damals im deutschsprachigen Kontext Bücher Konjunktur hatten, die Erwachsene in angemessener Autorität als für die Erziehung von Kindern untauglich und lächerlich darstellten, wird hier einem hungrigen Tiger, der an der Wohnungstür geklingelt hat, erlaubt, die Vorräte der Familie total aufzufressen und alles bis zum letzten Tropfen auszutrinken, sogar das Wasser aus der Leitung. Sophies Mutter hatte den Tiger hereingelassen, der Vater wusste angesichts der aufgeessenen Vorräte Rat.

„Ein Tiger kommt zum Tee“ ist das erste Buch, mit dem Judith Kerr sich als Autorin vorstellt, sicher kein Zufall, dass Judith Kerr als Kind

mit ihren Eltern aus Nazi-Deutschland emigrieren musste und wohl auch als schwieriger Gast ihre Erfahrungen in vielen Ländern Europas gesammelt hat. Vielleicht wegen dieses Hintergrunds erfindet sie eine Geschichte, in der auch ein bedrohlicher und unbequemer Gast ohne Zögern willkommen geheißen wird.

Der mitlesende Erwachsene kann Kinder- und Jugendliteratur vielfach verorten, er neigt aber auch in seinen innovativ scheinenden Auswahlentscheidungen dazu, diese mehr oder weniger selbstverständlich in dem jeweils zeittypischen Horizont zu treffen, den Konsens einer Zeit, ihre Erwartungen an Literatur und ihre pädagogischen Bemühungen sichtbar zu machen. Insofern besteht Hoffnung, wenn mit „Eric“ zuletzt ein so freundliches und tolerantes Bild des unintegrierbar Fremden ausgezeichnet wurde. Hoffnung macht auch die Wahl zum letzten Jugendliteraturpreis 2013: Frank Cottrell Boyce wurde mit „Der unvergessene Mantel“ in der Sparte Kinderbuch ausgezeichnet, die poetische Geschichte zweier Asylsuchender mongolischer Brüder, die in der Sommerhitze auf einem englischen Schulhof in ihren Fellmänteln das bizarre Bild des Fremden darstellen; sie werden verstörend plötzlich abgeschoben, aber es ist ihnen und der englischen Erzählerin zuvor gelungen, sich gegenseitig Abenteuer und Exotik zu bringen, Wissen über ihre jeweiligen Herkunftswelten zu vermitteln, im Zusammentreffen mit den englischen Schulkindern eine gemeinsame und neue Welt zu schaffen.

Nachbemerkung:

Auch Lehrende finden sich selbst in den Geschichten, die sie vermitteln. Die international erfahrene und interkulturell kompetente Marianne erkannte sich in diesem Bild wieder:



Shaun Tan – „Eric“.

Genauso habe sie sich gefühlt, als sie mit 14 Jahren an einem Schüleraustausch in Frankreich teilnehmen „musste“ und sich zum ersten Mal im Ausland aufhielt.

So wie das Anfangsbild lebensnah ist, kann dies auch das Schlussbild sein: Eric's blühende und leuchtende Spuren in der Speisekammer, in der er gewohnt hat:

***„Aber schaut es euch selbst an; es ist noch immer da, nach all den Jahren und gedeiht dort im Dunkel. Es ist das Erste, das wir neuen Besuchern bei uns zu Hause zeigen
„Seht nur, was unser Austauschschüler uns dagelassen hat“, sagen wir.“ (17)***



Shaun Tan – „Eric“.

Was im Kopf von Lernenden geschieht: black box! Doch gedeiht sicher auch in diesem Dunkel so manche Blüte eines 34jährigen Lehrens, „nach all den Jahren“ und „noch immer“.

Möge Marianne sich deshalb im Blick auf alles Erreichte wie Eric verabschieden können:

VIELEN DANK
ES WAR
SEHR SCHÖN
BEI IHNEN

THANK YOU FOR
WONDERFUL
TIME

Literaturverzeichnis

Cottrell Boyce, Frank (Text)/Carl Hunter/Clare Heney (Fotos)(2012): Der unvergessene Mantel. Aus dem Englischen von Salah Naoura. Carlsen: Hamburg.

Josting, Petra/Caroline Roeder: Von Gästen und davon, Gast zu sein. In: *kj&m* 13 extra. 9- 17.

Kerr, Judith (1979): Ein Tiger kommt zum Tee. Aus dem Englischen von Gerlinde Wiencirz. Otto Maier: Ravensburg. (englische Erstausgabe London 1968).

Nöstlinger, Christine (1982): Das Austauschkind. Jugend und Volk: Wien. Aktuelle Ausgabe: 14. Aufl. 2014. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

Oeste, Bettina (2012): Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief? In: *kj&m*, 2. Vj., 21- 29.

Prendel-Perpina, Ina / Felix Stumpf (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. Kopaed: München.

Oeste, Bettina (2012): Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief? In: *kj&m*, 2. Vj., 21- 29.

Prendel-Perpina, Ina / Felix Stumpf (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. Kopaed: München.

Rosebrock, Cornelia: Neue kurze Prosa. In: *Praxis Deutsch*, Heft 206, 6-16.

Tabbert, Reinbert (1994): Was macht erfolgreiche Kinderbücher erfolgreich? In: *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*/hrsg. Von Hans-Heino Ewers, Gertrud Lehnert, Emer O'Sullivan. Metzler: Stuttgart. Weimar, 45-62.

Tan, Shaun (2008): Eric. In: Shaun Tan. *Geschichten aus der Vorstadt des Universums*. Aus dem Englischen von Eike Schönfeld. Carlsen: Hamburg.

Thiele, Jens (2011): *Bildbewegungen zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur – exemplarisch untersucht am Bilderbuch Jo im roten Kleid*. In: *Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*/ hrsg. Von Carsten Gansel und Pawel Zimniak. Winter: Heidelberg, 109-130.

Thomas Manns lebenslange Plädoyers für Kultur

I. „Wo ich bin, ist die deutsche Kultur“

Immer wenn wir in den Medien auf ungeschickte, übertreibende, provozierende Äußerungen von Personen des öffentlichen Lebens stoßen, sind wir mit Empörung rasch bei der Hand – und wenn ich ‚wir‘ sage, meine ich nicht nur uns alle als Stammtischpolitiker, sondern auch und vor allem das intellektuelle Publikum. Und alle haben wir eine blinde Stelle in unserem Reaktionsverhalten: Niemand denkt daran, dass die betreffende Äußerung fast immer die Antwort auf eine Frage ist, die mit provozierender Absicht oder auch aus grundsätzlicher Ignoranz gestellt wurde – und die in der Regel in der Versenkung verschwindet, nachdem sie gestellt wurde und ihren Zweck erfüllt hat. Das ist auch der Fall bei vollständig wiedergegebenen Interviews – hier ist dann nicht, wie sonst oft, eine böse Absicht der befragenden Person im Spiel, sondern unsere eigene Schlamperei und Lust zur Vereinfachung sorgt für zusätzliche Konturen.

So überliefert Heinrich Mann in seinen Memoiren *Ein Zeitalter wird besichtigt* – sie erschienen 1946 – ein Wort seines Bruders Thomas aus dem Jahr 1938, das dieser anlässlich eines Interviews mit der ‚New York Times‘ geäußert haben soll: „Als mein Bruder nach den Vereinigten Staaten übersiedelt war, erklärte er schlicht und recht: ‚Wo ich bin, ist die deutsche Kultur.‘“ Heinrich Mann zitiert den Text grundsätzlich zustimmend – trotzdem hat man immer wieder, manchmal bis heute, diese Äußerung als Zeichen bodenloser Arroganz und Selbstüberschätzung verstanden. Wie kann das angehen, dass einer sich als Inbegriff der Hochkultur eines ganzen Landes bezeichnet?

Indessen rückt der Text des Interviews, der erst später gefunden wurde, einiges zurecht, da er auch die gestellten Fragen enthält und Thomas Manns Antworten exakter wiederzugeben scheint. Ich skizziere den Kontext: Der Interviewer wollte von Thomas Mann – der übrigens noch nicht nach USA übersiedelt war, sondern besuchsweise zu einer Vortragsreise kam – wissen, ob er sein Exil als schwierig, als Last empfinde, „whether he found his exile a difficult burden“. Die Antwort lautete: „It is hard to bear, [...] but what makes

it easier is the realization of the poisoned atmosphere in Germany. That makes it easier because it's actually no loss. Where I am, there is Germany. I carry my German culture in me. I have contact with the world and I do not consider myself fallen.⁷⁸

Thomas Mann sagte also, dass das Exil schwer zu ertragen sei, aber erleichtert werde, wenn man sich die vergiftete Atmosphäre in Deutschland vor Augen halte. Es werde leichter, weil der Verlust der Heimat derzeit kein wirklicher Verlust sei. Und dann wörtlich: „Wo ich bin, ist Deutschland. Ich trage meine deutsche Kultur in mir. Ich habe Kontakt mit der Welt und betrachte mich nicht als verloren.“

Damit war gemeint, dass er sein kulturelles Erbe aus dem derzeit entgleisten Deutschland mit sich nehmen konnte und imstande war, es für sich in einer ihm wohl gesonnenen Welt zu bewahren. Im Übrigen: Das Selbstbewusstsein, das auch aus der authentischeren Variante des berühmten Wortes spricht, war zu rechtfertigen. Thomas Mann zitiert nämlich annähernd die Laudatio, die in seiner Ehrendoktorurkunde stand, die er drei Jahre zuvor von der Harvard University erhalten hatte. Als er dann, wenige Monate später, wirklich in die Vereinigten Staaten übersiedelte, bewies er durch die Fortsetzung seiner schriftstellerischen Tätigkeit, aber auch durch seine konsequente publizistische Gegnerschaft gegen Nazideutschland, dass es ihm um die Bewahrung der eigentlichen Kultur des deutschen Sprachbereiches ging, und deshalb auch darum, den Anspruch, den Nazideutschland auf diese Kultur geltend machte, zu widerlegen. In den späteren Bänden der *Josephs-* Tetralogie, im Goetheroman *Lotte in Weimar* und im großen Bilanzroman des *Doktor Faustus* versuchte er, den Nazis das wegzunehmen, was diese an angeblich nationalen Mythen sich zu eigen machen wollten – oder ihnen durch einen nicht-germanischen Mythos den rechten Umgang mit dem Mythos per se zu demonstrieren.⁷⁹ Doch davon am Ende meiner knappen Darlegungen – ich versuche zunächst das, was der junge und mittlere Thomas Mann

⁷⁸ Vgl. hierzu Helmut Koopmann: Lotte in Amerika. Thomas Mann in Weimar. Erläuterungen zum Satz „Wo ich bin, ist die deutsche Kultur.“ In: Fs. Heftrich, S. 324 ff.

⁷⁹ Die Position des Amerikaners Thomas Mann hat vor kurzem Hans Rudolf Vaegt in einer eindrucksvollen Übersicht dargestellt: H. R. V.: Thomas Mann, der Amerikaner. Leben und Werk im amerikanischen Exil 1938 - 1952. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2011.

als seinen kulturellen Besitz ansah, zu skizzieren und zugleich sein frühes Kulturverständnis zu kennzeichnen.⁸⁰

II. Leben, Geist und Kunst

Natürlich wäre es jetzt möglich, die kulturellen Voraussetzungen des jungen Autors im Einzelnen zu präsentieren und darzulegen, dass seine „deutsche Kultur“ von Beginn an „europäische Kultur“ ist. Es muss aber wohl die Nennung der wichtigsten Namen genügen: die frühe Vertrautheit mit den deutschen Realisten Storm und Fontane, mit der niederdeutschen Literatur eines Fritz Reuter, mit dem Romanschaffen der Skandinavier, Russen und Franzosen der jüngeren und jüngsten Vergangenheit, dazu und vor allem die Erlebnisse ‚Richard Wagner‘, ‚Arthur Schopenhauer‘ und ‚Friedrich Nietzsche‘.⁸¹

Ich rechne mit dem Einverständnis meiner Leser, wenn ich gleich ins Allgemeinere gehe und die drei Bereiche, in denen das Kulturverständnis Thomas Manns von Anfang an sich ausdrückt und zwischen denen es changiert, vorzustellen und auf diese Weise seine – doch auch ihrerseits changierenden – Plädoyers für Kultur deutlich zu machen. Diese Plädoyers sind anfangs indirekt, sie äußern sich in Akzentsetzungen seiner frühen Werke – endgültig formuliert werden sie von der Zeit des Ersten Weltkrieges an, vor allem im großen Essay-Werk der *Betrachtungen eines Unpolitischen* von 1918. Hier kommen dann explizit geistige Bezugsgrößen wie Richard Wagner und Friedrich Nietzsche ins Spiel.

Abschließend und zum Ausgangspunkt zurückkehrend, werde ich dann einige Sätze riskieren zum Kulturverständnis und Kulturplädoyer während der Emigrationszeit und danach.

⁸⁰ Um den Einblick in die kaum überschaubare Sekundärliteratur zu erleichtern, zitiere ich im weiteren grundsätzlich die bereits erschienen Text- und Kommentarbände der Großen kommentierten Frankfurter Ausgabe (GKFA), d.h. zu *Buddenbrooks*, *Frühe Erzählungen*, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, *Zauberberg*, *Lotte in Weimar*, *Doktor Faustus*, *Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung*.

Thomas Mann: Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Werke - Briefe - Tagebücher. Hrsg. von Heinrich Detering, Eckhard Heftrich, Hermann Kurzke, Terence J. Reed, Thomas Sprecher, Hans R. Vaget, Ruprecht Wimmer. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2002 ff.

⁸¹ Einen ersten Einblick gibt Hermann Kurzke: *Thomas Mann. Ein Porträt für seine Leser*. München: C. H. Beck 2009.

Es sind die Bereiche Leben, Geist und Kunst, die im Denken und Schreiben Thomas Manns von Anfang an präsent sind und insgesamt das repräsentieren, was er als Kultur versteht. Freilich ist ihr Verhältnis untereinander, ihre „Konstellation“ von Beginn an unfest; salopp gesagt: sie kollidieren entweder schmerzhaft oder versuchen unterschiedliche Koalitionen einzugehen.

Im Erstlingsroman *Buddenbrooks* (1901) wird die Geschichte eines Lübecker Kaufmannsgeschlechts erzählt, das dem Verfall anheim gegeben ist und am Ende erlischt. Das instinktsichere kaufmännische „Leben“ des Anfangs garantiert den wirtschaftlichen Erfolg, doch rasch, schon in der zweiten erzählten Generation, beginnt die Komponente „Geist“ sich zu Wort zu melden; der Firmenchef beginnt über sich und das Schicksal der Seinen nachzudenken, und er tendiert zur Meditation auch in religiöser Hinsicht. Das lässt ihn verschiedentlich falsch, „instinktos“, handeln, wodurch die kaufmännische Abwärtsbewegung eingeleitet wird. In der dritten Generation beginnt man zu lesen und die eigene Existenz zunehmend in Frage zu stellen, durch eine Eheschließung kommen Kunst und Künstlertum ins Spiel. Die vierte Generation ist keine mehr im eigentlichen Sinn; sie besteht noch in einem kleinen Jungen, der kaufmännisch nicht mehr in Frage kommt, sich in Klavierimprovisationen und Märchenträume verliert und am Typhus stirbt. Leben, Geist und Kunst: diese wachsende Mehrstimmigkeit führt zum Ende. Und doch: die nicht grundsätzlich abgewandelte Geschichte der eigenen Familie endet anders als in der Realität: die Kunst ist da, in Gestalt der Spätlinge Heinrich und Thomas Mann, lebensfähig, ja aufgerufen zur künstlerischen Gestaltung des Verfallsprozesses.

Geist und Kunst stehen also gegen das Leben, und dieses erliegt am Ende, allerdings nur in der Romanfiktion.

Die folgende Frage ist erlaubt: Wieso gehört denn das so genannte „Leben“, gar das vorwiegend vom Instinkt gesteuerte, prosaisch-kaufmännische, hinein in den Bereich der Kultur, wie ihn ein Schriftsteller, ein Dichter sich zurechtlegt, zurecht denkt? Nun, das ist bereits Nietzschesches Denken, wie es später im Werk deutlicher hervor tritt. Das Leben als kultureller Wert, dieses Leben und die Formen seines Verfalls, dieses Leben und seine Zukunftstauglichkeit

werden das Thomas Mannsche Kulturdenken mit zunehmender Deutlichkeit bestimmen.⁸²

Kurze Zeit danach schreibt Thomas Mann den *Tonio Kröger* (1903), der mit unserer Trias Leben, Geist und Kunst schon etwas anders umgeht. Auch diese Erzählung hat autobiographische Wurzeln, spielt in Lübeck. Der Titelheld stammt ebenfalls aus einer Kaufmannsfamilie, repräsentiert aber bereits deren spätes Stadium. Er ist ein Außenseiter, und dazu einer, der an seinem Außenseitertum leidet, der seine Liebe zur Literatur als Ausgrenzung wahrnimmt. Er verliebt sich in seiner Jugend zweimal in das „Leben“, in einen blonden Normalen und eine blonde Normale, die schon durch ihre Namen das Hanseatisch-Gewöhnliche verkörpern: er heißt Hans Hansen, sie Inge Holm. Tonio, der seinerseits – wie sein Autor – eine exotisch-hanseatische Mischung ist, kommt mit seiner Liebe nicht an, er „geht seiner Wege“, und zwar als Schriftsteller, er verfällt der raffiniert-morbiden Kunst seiner Zeit, reift in Italien und im romanisch-südlichen München zum anerkannten Künstler. Doch bedeutet der Erfolg für ihn nicht das Glück; er versucht eine Rückkehr, besuchsweise. Als er in Lübeck und später, in Dänemark, wieder in Berührung kommt mit der Welt seiner Jugend, ja sogar die beiden Jugendlieben in einer Art Neuauflage wieder zu Gesicht bekommt, ist es für ihn ausgemacht, dass er als Künstler die alte „Liebe zum Leben“ nötig haben wird, ohne am Leben anders denn als liebend Beobachtender und Gestaltender teilhaben zu können. Hier also keine Katastrophe, kein Zugrundegehen des Lebens, sondern ein wenn auch schwieriges Miteinander: Leben, Geist und Kunst versuchen es mit einer Koalition, die ein bisschen visionär-utopischen Charakter hat.⁸³

Dann noch ein Beispiel, ein letztes, für das Frühwerk: das Drama *Fiorenza*. Es spielt im Florenz der Renaissance, im Florenz Cosimo di Medicis. Hier nun hat sich der Geist gegen die Union von Kunst- und Leben gestellt. Die diesseitsbezogene, diesseitsverliebte Kunst- und Renaissancewelt, das kunstverliebte Leben am Hofe der Medici ist das verhasste, wenn auch insgeheim geliebte Angriffsziel eines rein-

⁸² GKFA, 1.1 und 2, hrsg. und textkritisch durchgesehen von Eckhard Heftrich unter Mitarbeit von Stephan Stachorski und Herbert Lehnert. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2002.

⁸³ GKFA 2. 1. und 2: Frühe Erzählungen 1893 - 1912. Hrsg. und kritisch durchgesehen von Terence J. Reed und Malte Herwig. Frankfurt am Main S. Fischer 2004. 2.1. S. 243 - 318 (Text) und 2.2. ,S.126 -215 (Kommentar).

asketischen Geistes, nämlich des Mönchs Girolamo Savonarola, der an seiner Gegnerschaft zugrunde geht.⁸⁴

Einmal also Kunst und Geist, die das Leben zunichte machen, ein anderes Mal das nicht endende Liebeswerben von Geist und Kunst um das Leben, und ein drittes Mal die Vernichtung des asketisch-reinen Geistes durch Kunst und Leben. Diese wechselnden Konstellationen machen deutlich, welche Räume das frühe Kulturdenken Thomas Manns immer wieder – in wechselnden und kontradiktorischen Bahnen – durchmisst. Kein Wunder, dass uns Thomas Mann über den Themenkreis ‚Geist und Kunst‘ ein beträchtliches Notizenkonvolut hinterlassen hat, das nie zu einem durchgeformten Werk werden konnte – er hat Thema und Titel dem Helden des *Tod in Venedig*(1912), Gustav Aschenbach, vermacht, der „eine leidenschaftliche Abhandlung“ über diesen Problemkomplex verfassen durfte.

III. Politik

Um Politik hat sich der junge Thomas Mann nie sonderlich gekümmert – wenn überhaupt, dann nur in jugendlich-grotesken Ausflügen. Das sollte, das musste mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges anders werden, denn die Welt des späten Kaiserreiches, die er eigentlich nur als selbstverständlich schützendes Gehäuse seiner künstlerischen Betätigung wahrgenommen hatte, geriet in die internationale intellektuelle Diskussion – und das Schmerzliche war, dass Bruder Heinrich, der von jeher „politischer“ veranlagt war, die Rückwärtsgewandtheit dieser Welt vehement angriff, sich endgültig auf die Seite der französischen Deutschlandkritik schlug, den eigenen Bruder gewissermaßen als Teil des Wilhelminismus ansah und ihn, zwar nicht namentlich, aber in der Sache schonungslos attackierte. Nun ist zuzugeben, dass Thomas Mann, dem das theatralische und banausenhafte Gehabe am preußischen Kaiserhof herzlich gleichgültig war, sich als Künstler zurückzog, das heißt auf Distanz blieb auch zu den progressiven Strömungen der Bildenden Kunst und des Theaters, die sich vor allem in Berlin – unter dem zürnenden Blick Wilhelms II. - bemerkbar machten: die Hinwendung zum frz. Impressionismus und der aufkommende Naturalismus.

⁸⁴ In GKFA noch nicht erschienen. Text in Thomas Mann: Gesammelte Werke in zwölf Bänden (GW) Bd.VIII, Frankfurt am Main : S. Fischer 1960, S.961 - 1067. Vgl. Kurzke (oben Anm. 4), S.207 - 209.

Thomas Mann veranstaltete nun mit den *Betrachtungen eines Unpolitischen* (1918, gewissermaßen post festum erschienen) einen groß angelegten Verteidigungskrieg, der sein Kulturverständnis mit schärferen, bisweilen auch neu geschärften Konturen versah. Wir erleben jetzt eine neue Stigmatisierung des „Geistes“, der, gewissermaßen in französischem Gewande, als platt rasionierendes Kampfinstrument erscheint: als rein politisches Kampfinstrument gegen deutsches Leben und deutsche Kunst in ihrer lange gewachsenen und letztlich aus der Romantik hervor gewachsenen Form. Kämpferisch werden im Kapitel *Einkehr* Schopenhauer, Wagner und Nietzsche als „Dreigestirn ewig verbundener Geister“ genannt, das Thomas Manns künstlerischen Werdegang bestimmt habe, während Heinrich Mann als flacher „Zivilisationsliterat“ erscheint, als Verräter der eigenen kulturellen Herkunft. Thomas Manns kulturelle Signatur steht demgegenüber: unpolitisch, aus der Spätromantik kommend, deren Vollender Richard Wagner unverrückbar zugetan, aber doch Nietzsche anhangend und folgend, der, seinerseits seinen Lehrer Schopenhauer übersteigend und überwindend, auch Wagner – bei grundsätzlicher Hassliebe – überholte und überwand, und als Analytiker des Vergangenen wie seiner Gegenwart zum Wegweiser in eine neue Zukunft wird.⁸⁵

Doch das Kaiserreich und damit die von Thomas Mann zumindest partiell verteidigte Welt brachen zusammen; es kam die „Republik“, konkret die Weimarer Republik, und das bedeutete für Thomas Mann zwar nicht die Aufgabe seiner Positionen, so doch deren Neuüberdenken – eine weitere Umformung seines Kulturbegriffs stand bevor. Es kam zu einer Öffnung.

IV. „Von deutscher Republik“

Man hat bis heute immer wieder behauptet, Thomas Mann habe sein Mäntelchen nach dem Wind gehängt, nur um weiter „dabei zu sein“. Genauere Analysen seiner „Wendung zur Republik“ machen deutlich, dass die Substanz bleibt: die „drei ewig verbundenen Geister“, zu denen immer deutlicher Goethe tritt, behalten ihre Valenz, das Bewusstsein der eigenen Herkunft aus der Romantik, verbunden mit dem Drang zur gewissermaßen liebenden Überwindung, bleibt bestehen. Doch wandelt sich die Vorstellung von einer „machtgeschützten Innerlichkeit“ der Kunst. An die Stelle des Hasses

⁸⁵ Vgl. GKFA 13.1 und 13.2 *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Hrsg. und kritisch durchgesehen von Hermann Kurzke. Frankfurt am Main : S. Fischer 2009.

gegen jede parteiische Politisierung des Geistes tritt nun – nach und nach – der geschärfte Blick auf die soziale und ethische Verantwortung der Kunst und des Künstlers. Wenn wir auf die oben genannte Dreieit Leben, Geist und Kunst blicken, bemerken wir eine Wiederversöhnung der Kunst mit dem „Geist“, der freilich anders definiert wird als in den *Betrachtungen*.

Die Kunst verbündet sich mit dem Geist – und damit mit der Politik! – im Interesse des Lebens: dies ist bemerkbar in Essays wie der *Rede von deutscher Republik*, aber auch in einem Werk wie *Der Zauberberg* (1924).

Dieser Roman, der nach den *Buddenbrooks* den zweiten Höhepunkt des Mannschen Romanschaffens darstellt, endet 1914, mit dem „Donnerschlag“ des Kriegsausbruchs. Er führt uns als Helden einen geistig an sich harmlosen, aber neugierigen und lernwilligen Hamburger Patriziersohn vor, der während eines siebenjährigen Aufenthaltes in einem Sanatorium des Schweizer Hochgebirge durch den dortigen Personenreigen seine Welt und seine Zeit wie durch ein Brennglas zusammengezogen kennenlernt– und dieser Hans Castorp erfährt eine geistige Steigerung, die ihn zu grundsätzlichen Erkenntnissen befähigt. So wird ihm anlässlich einer Traumvision deutlich, dass Konfrontation und Tod überwunden oder zumindest zurückgedrängt werden müssen durch die soziale Zuwendung der Menschen zueinander. Er vergisst diese Einsicht wieder; doch als er am Ende aus dem Sanatorium herausgerissen wird und uns im Getümmel des Krieges aus den Augen kommt, nimmt der Erzähler selbst diese Perspektive auf: „Wird auch aus diesem Weltfest des Todes, auch aus der schlimmen Fieberbrunst, die rings den regnerischen Abendhimmel entzündet, einmal die Liebe steigen?“⁸⁶

Man darf sagen, dass Thomas Mann in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, in den Jahren seiner schriftstellerischen Lebensmitte also, auf einem Höhepunkt angekommen ist: Leben, Geist und Kunst sind für ihn in einem neuen Gleichgewicht: Er kann durch sein Werk die Botschaft verkünden, dass die sittliche Verantwortung des Schriftsteller-Künstlers sich der Politik keineswegs mehr entzieht, dass sie für eine neue, sozialere Welt agiert. Und so ist es nur folgerichtig, dass er gerade in dieser Zeit sein optimistischstes, sein zukunftsfreudigstes Werk beginnt: die Josephs-

⁸⁶ GKFA 5.1 und 5.2: *Der Zauberberg*. Herausgegeben und textkritisch durchgesehen von Michael Neumann. Frankfurt am Main: S. Fischer 2002.

Tetralogie. Der ägyptische Joseph des Alten Testaments erscheint darin – nach den Schicksalsschlägen seiner jungen Jahre – als Mensch im Gleichgewicht, gesegnet mit dem Segen der Erde und dem Segen, der „von oben kommt“. Er steht bewusst in seiner Geschichte, er erlebt sie sowohl als Handelnder wie als geradezu künstlerisch-ästhetisch Schaffender und wird seiner Welt die soziale Wohlfahrt bringen. Handeln in der Welt, geistiges Durchdringen und künstlerisches Gestalten dieser Welt fließen zusammen: Kultur im weitesten Sinn kommt in der Vision zu sich selbst.

V. Politik – nochmals

Gegen Ende dieser Zeit, im Jahr 1929, erhält unser Autor den Nobelpreis – und wir tun uns schwer, dies nicht als logisches äußeres Zeichen einer inneren Kulmination zu bewerten. Doch bald darauf kam - auch eine Art „Donnerschlag“ – der Nationalsozialismus, es kam die Emigration des berühmtesten deutschen Schriftstellers. Er nahm, wir haben es gehört, die deutsche Kultur mit sich, wie er den erst halbvollendeten *Joseph* mit sich nahm. Und er leistete, als fast Sechzigjähriger, das Äußerste, um diese Kultur zu bewahren, mitzuteilen, zu verteidigen.

Dies geschah einmal durch das publizistische Engagement. Kaum in den USA ansässig (die Übersiedlung erfolgte wenige Monate nach dem eingangs zitierten Interview), wurde der Emigrierte nicht müde, den Nationalsozialismus an den Pranger zu stellen, die Substanz der deutschen Kultur in zahllosen Reden zu charakterisieren und zu verteidigen, schon vor dem Wechsel aus dem Schweizer ins amerikanische Exil hatte er die Zeitschrift *Maß und Wert* mitbegründet und zu den ersten drei Jahrgängen jeweils das Vorwort geschrieben.

Und die Verteidigung der deutschen Kultur als weltläufiger, weltfähiger Kultur geschah auch durch die weiteren Werke. Der im Entstehen befindliche *Joseph* – vollendet dann 1943 – zeigte gerade anhand eines jüdischen Mythos eine soziale Welt der Zukunft; einiges an ihr war die Rückübertragung amerikanischer Errungenschaften ins Biblische: den Nationalsozialisten wurde so demonstriert, dass ihr brutales Zurückfallen ins verabsolutierte Germanische ein Irrweg war.⁸⁷

⁸⁷ In GKFA noch nicht erschienen. Text in GW (IV und V). Vgl. Kurzke (Anm. 4) S.50 - 66.

Dann der Goethe-Roman *Lotte in Weimar*, 1939 erschienen und in den zu Ende gehenden *Joseph* eingeschoben: da trat kein deutschnationaler Goethe auf, kein Verkünder des superioren Deutschtums, wie ihn die Nazi-Machthaber bevorzugt propagierten, sondern ein deutscher Genius, der sein Format gewann gerade wegen seiner helllichtigen Weltläufigkeit und seiner Einsicht in die Zweideutigkeit des eigenen und des deutschen Wesens. Goethe als deutscher Mythos wurde dem Nationalsozialismus weggenommen.⁸⁸

Am schwierigsten wurde die Verteidigung der deutschen und eben auch der eigenen Kultur dann, als sich Nazideutschland anschickte, alles zu vernichten, was nicht ins eigene, manisch-verengte Weltbild passte. Und wieder ergriff Thomas Mann einen deutschen, vielleicht den deutschesten Mythos: die Volksbuchsage vom Magier und Teufelsbündler Doktor Faust – und er ließ sich durch seinen berühmten Vorgänger Goethe nicht von einer eigenen, sehr eigenen Bearbeitung der Quellensubstanz abhalten. Sein moderner *Doktor Faustus* ist Musiker – er verschreibt sich dem Teufel, um seine Kunst aus der Sackgasse zu führen, in die sie während der Spätromantik geraten war. Das heißt konkret, dass er sich willentlich mit der Syphilis infiziert, um in der folgenden „Illumination“ die Kompositionen der Zukunft zu schaffen – was mit dem Sturz in den Wahnsinn endet. Die Figur ist bedrängend zweideutig: zum einen erscheint dieser Tonsetzer Adrian Leverkühn als gewissermaßen allegorische Entsprechung Nazideutschlands, das dem Teufel Hitler verfällt und in die Katastrophe stürzt, zum andern ist er eine Bekenntnisfigur Thomas Manns, die dessen Sehnsucht nach der Schaffung einer neuen Kunst abbildet – einer Kunst, die die spätromantische Tradition endgültig zugunsten einer erhofften Moderne überwinden soll. Die Herkunft aus der deutschen Kultur wird nicht verleugnet, doch erscheint Deutschland zusammen mit dieser seiner Kultur gewissermaßen im Zwielficht: es gibt für den Autor keine Trennung in ein gutes und ein böses Deutschland, sondern nur ein Deutschland, „dem sein Bestes aus Teufelslist zum Bösen ausschlug.“ Die Verteidigung der eigenen Herkunftskultur gerät zu einer herben Rechenschaftsablage – auch in eigener Sache,

⁸⁸ GKFA 9. 1 und 9. 2. *Lotte in Weimar*. Herausgegeben und textkritisch durchgesehen von Werner Fritzen. Frankfurt am Main: S. Fischer 2003.

und alle, die Thomas Mann die These einer deutschen Kollektivschuld unterschoben, haben sich die Sache viel zu einfach gemacht.⁸⁹

VI. Wandlungen und Konstanten

Leben, Geist und Kunst in wechselnden Konstellationen – die durch die Notwendigkeiten der politischen Ereignisse herbeigeführte neue Sozialisierung des Kulturbegriffs – dessen Gefährdung und Prüfung in der Emigration: Gibt es Konstanten, gibt es wenigstens e i n e Konstante? Es war davon zu sprechen, dass das Denken Nietzsches von Anfang an Thomas Manns Verständnis von Kultur maßgeblich beeinflusste. Leben, Instinkt, Dekadenz, Geist, Moral und Kunst sind Stimmen, die schon bei Nietzsches Diskussionen der Kultur konzertieren – und Thomas Mann komponiert seinerseits mit diesen Materialien und Begriffen.

Der *Doktor Faustus* war beendet, und Thomas Mann hielt im Jahr 1947 in Washington einen Vortrag *Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung*.⁹⁰ Der Text dieser Rede macht rückblickend klar, wie sehr er Nietzsche gerade in seinem Verständnis von Kultur verpflichtet ist – er zeigt aber ebenso klar, dass eine wachsende Distanz zu Nietzsche den eigenen Plädoyers für Kultur ihre grundsätzliche Folgerichtigkeit verleiht.

Thomas Mann ist kühn genug, das Denken Nietzsches, dem er im Gegensatz zu den meisten Kritikern, innere Geschlossenheit attestiert, in wenigen Sätzen zu charakterisieren. Er behauptet, dass im Grunde ein einziger Gedanke Nietzsches Philosophie bestimme „und dass man Nietzsche’s Geschichte die Verfallsgeschichte dieses Gedankens nennen kann.“ Dann fragt er rhetorisch:

Welcher ist es? – Man muss ihn in seine Ingredienzien, seine in ihm streitenden Teile zerlegen, um ihn zu verstehen. Sie heißen, bunt durcheinander aufgeführt: Leben, Kultur, Bewusstsein oder Erkenntnis, Kunst, Vornehmheit, Moral, Instinkt. In diesem

⁸⁹ GKFA 10. 1 und 10. 2: *Doktor Faustus*. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde. Herausgegeben und kritisch durchgesehen von Ruprecht Wimmer unter Mitarbeit von Stephan Stachorski. Frankfurt am Main: S. Fischer 2007.

⁹⁰ GKFA 19. 1 und 2: *Essays VI 1945 -1950*. Herausgegeben und textkritisch durchgesehen von Herbert Lehnert. Frankfurt am Main: S. Fischer 2009, S.185 - 226 (Text), S. 207 - 311 (Kommentar).

Ideenkomplex dominiert der Begriff der *Kultur*. Er ist dem Leben selbst fast gleichgesetzt: Kultur, das ist die Vornehmheit des Lebens, und mit ihr verbunden, als ihre Quellen und Bedingungen, sind Kunst und Instinkt, während als Todfeinde und Zerstörer von Kultur und Leben Bewusstsein und Erkenntnis, die Wissenschaft und endlich die Moral figurieren... (GW IX, 685)

Natürlich erkennen wir mutatis mutandis unsere Trias „Leben, Geist und Kunst“ wieder, deren wechselnde Konstellationen das frühe Kulturdenken Thomas Manns bestimmt hatten oder wenigstens zu dessen Beschreibung taugten. Doch gerade ein starres Gegeneinander der Begriffe, wie es Thomas Mann für Nietzsches Denken behauptet, war bei ihm selbst nicht festzustellen. Wir wurden da eher Zeugen eines geschmeidigen Spieles mit den Begriffen. Und wenig später im Text des Vortrags wird die grundsätzliche Möglichkeit zur Distanzierung präzisiert – einer Distanzierung, welche die Entwicklung von Thomas Manns Kulturplädoyers erklärt.

Zwei Irrtümer seien es, so Thomas Mann, „die das Denken Nietzsches verstören und ihm verhängnisvoll werden.“

Und er benennt sie: „Der erste ist eine völlige, man muss annehmen geflüssentliche Verkennung der Machtverhältnisse zwischen Instinkt und Intellekt auf Erden“ [...]. „Der zweite von Nietzsches Irrtümern ist das ganz und gar falsche Verhältnis, in das er Leben und Moral zueinander bringt, wenn er sie als Gegensätze behandelt.“

Damit haben wir gewissermaßen post festum und „im Lichte der Erfahrung“ des Dritten Reiches die Rechtfertigung des eigenen Kulturbegriffs und dessen Abgrenzung von Nietzsche. Dass gerade der Intellekt zur Überwachung des Instinktes einzusetzen ist, und dass das „Leben“ der ethisch-moralischen Komponente bedarf – das entspricht der Öffnung des Thomas Mannschen Kulturbegriffs hin auf das Soziale, es entspricht auch der Wendung seiner Kunst hin zum Dienst an der Menschheit. Man kann festhalten, dass all das mit der Wendung „zur Republik“ vollzogen ist und bleibt.

Auch gegenüber den Perversionen des Nationalsozialismus „hält“ diese Position; sie ist ebenfalls sichtbar in den Zukunftsvisionen Adrian Leverkühns, der hier alles andere als ein Exponent des verbrecherischen Deutschland ist.

Somit bleibt Thomas Mann sich grundsätzlich treu; dass er seine indirekten und direkten Plädoyers für „Kultur“ unter dem Diktat der

politischen Ereignisse ausdifferenziert und aktualisiert, wird ihm niemand verübeln.

Anita Graeff und Stephanie Lindner

Gymnasiallehramt Mathematik und Englisch, 6. Semester

Liebe Frau Häuptle-Barceló, hiermit wollen wir uns von Herzen für Ihre hervorragende Leitung sämtlicher Kurse der Englischdidaktik, sowie für Ihre Hilfsbereitschaft und Förderung unserer Idee bedanken. Sie haben bei uns Studenten großen Eindruck hinterlassen, da Sie es wie kaum ein anderer verstanden, Ihre Expertise professionell und gleichzeitig sehr nahbar und verständlich zu vermitteln. Wir haben unglaublich viel von Ihnen gelernt und sind Ihnen sehr dankbar dafür. Nun wünschen wir Ihnen alles Gute in Ihrem nächsten Lebensabschnitt und freuen uns Sie als Dozentin hier an der KU gehabt zu haben.

Vielen Dank

Das modularisierte Filmportfolio – ein Überblick

In einer zunehmend globalisierten Welt, in der es immer wichtiger wird, Auslandserfahrungen zu sammeln und somit in Kontakt mit fremden Kulturen zu treten, gewinnt eine Kompetenz immens an Bedeutung – nämlich die sogenannte interkulturelle Kompetenz. Was sich hinter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz verbirgt, wurde uns eindrucksvoll und nachhaltig von Frau Dr. Häuptle-Barceló im Rahmen unseres Englischstudiums vermittelt.

Das erste Mal wurden wir auf die Bedeutung jener Kompetenz aufmerksam, als es im Basismodul Englischdidaktik unter der Leitung von Frau Dr. Häuptle-Barcelós darum ging, sich mit unterschiedlichen Kompetenzen des schulischen Kontextes auseinanderzusetzen. Neben den seit langem fest im Lehrplan verankerten Fertigkeiten wie der Lese- oder Schreibkompetenz, wies Frau Dr. Häuptle-Barceló verstärkt auf die zunehmende Bedeutung der interkulturellen Kompetenz hin. Durch verschiedene theoretische Ansätze und authentisches, interessant gewähltes Lehrmaterial schaffte sie es, den Kurs für diese Fähigkeit zu sensibilisieren. Wir lernten von *Intercultural Approaches* und auf diesem Gebiet einflussreichen Persönlichkeiten wie Byram, Bennett, Hall, Hofstede oder Chomsky. Ausgehend von grundlegenden Kenntnissen der Theorie lag es immer wieder an uns, das Gehörte und Gelesene selbst in die Tat umzusetzen, indem wir eigene Fragestellungen, Bemerkungen oder

Tasks zum Thema erstellen durften. So wurde von Anfang an großen Wert darauf gelegt, die Theorie nicht nur zu kennen und sie, wie so vieles, vorschnell ad acta zu legen. Vielmehr wurde das Gelernte unmittelbar angewendet und somit abgesichert. Mit ihrem enormen Interesse und Wissen auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz stand uns Frau Dr. Häuptle-Barceló stets mit Rat und Tat zur Seite und schaffte es, uns immer wieder neue Inspirationen und Denkanstöße zu geben. Abgerundet wurde die Auseinandersetzung mit dem Thema „interkulturelles Lehren und Lernen“ im Rahmen jenes Seminars durch wirkungsvolle Veranschaulichung in Form von Kinderbüchern, Onlineplattformen oder Filmen wie beispielsweise dem preisgekrönten Kurzfilm *New Boy*. Durch diese der Bloomschen Taxonomie folgende Progression im Lernprozess von Erkennen und Verstehen bis hin zur Anwendung und Evaluation, schaffte es Frau Dr. Häuptle-Barceló, dass uns die erlernten Inhalte nachhaltig im Gedächtnis blieben und wir einen großen Wissensschatz aus ihrem Kurs mitnahmen.

Von ihrer Expertise und ihrem Lehrstil beeindruckt, entschieden wir uns direkt im nächsten Semester ein Wahlmodul zum Thema *Filme im Englischunterricht* aus einem höheren Semester vorzuziehen, um unser Wissen zum Thema „Film in der Schule“ zu erweitern. Dieses Modul gehörte zu einen der wenigen universitären Kurse in ganz Bayern, welches den Film als seriöses Lehrmittel für den Unterricht akkreditiert sowie uns zukünftige Lehrer und Lehrerinnen auf den medialen Alltag vorbereitet. Die ersten Wochen der Einführungsphase nutzte Frau Dr. Häuptle-Barceló dafür, uns sowohl in Form ihrer Vorträge, als auch durch die Gelegenheit Referate zu halten, Grundlegendes der Filmkunst zu vermitteln. Auch in diesem Kurs erhielten wir wieder die Möglichkeit und die Zeit die Theorie in die Praxis umzusetzen. Es bildeten sich Gruppen, die jeweils einen Task zu einem selbst gewählten Film entwickeln und diesen schließlich dem Kurs präsentieren beziehungsweise zur weiteren Verwendung zur Verfügung stellen sollten. Damit schaffte sie eine Motivation, die uns dazu animierte, ein gut überlegtes Lernprodukt zu kreieren, welches dann auch tatsächlich später einmal von uns und unseren Kommilitonen im Unterricht eingesetzt werden könnte. Wir hatten also stets den Realitätsbezug, was das Lernen und Arbeiten transparent und authentisch gestaltete. Dies zeugt von Frau Dr. Häuptle-Barcelós außerordentlichem Verständnis nachhaltiger Didaktik. Was wir ungemein an ihr schätzten, war, dass sie uns immer helfend zur Seite stand, uns Anregungen und Kritik mitteilte und uns so in einem Ausmaß förderte, das seines Gleichen sucht.

Im Rahmen dieses Kurses entstand auch die Idee unseres sogenannten modularisierten Filmportfolios. Wir erarbeiteten das erste

Konzept, das als Grundmodell für die später in unseren Bachelorarbeiten ausdifferenzierte Fassung fungierte. Unsere Vision war es, ein Lehrwerk zu erstellen, womit Schüler **gerne** und **beständig** arbeiten können. „Gerne“ bedeutete für uns Hobbies und Freizeitinteressen der Schüler, wie zum Beispiel das Verfolgen von Filmen, Serien, etc., in den Lernprozess zu integrieren und für den schulischen Kontext zu nutzen. Wie wissenschaftlich bestätigt, entsteht besserer Output, verbindet man den Lernprozess mit positiven Emotionen. Somit erachteten wir es als unerlässlich, gutes Filmmaterial als Grundlage unseres Portfolios zu bestimmen. Beständigkeit war für uns deshalb von großer Bedeutung, da sie die Voraussetzung tiefgründiger, nicht nur exemplarischer und oberflächlicher Auseinandersetzung mit einem Thema bildet. Außerdem gewährt Beständigkeit Vertrautheit, welche Hemmungen seitens des Lernens abbauen, die Toleranzgrenze bezüglich Fehler steigern und somit eine angenehme Lernatmosphäre schaffen soll. Diese Einstellung gegenüber einem positiven Lernklima wurde maßgeblich von Frau Dr. Häuptle-Barceló geprägt, indem sie uns immer wieder bewusst machte, dass im Klassenzimmer nicht Angst, sondern Freude, Offenheit und Kritikfähigkeit vorherrschen müsse. Offenheit, Kritikfähigkeit, Toleranz u.a. sind Bestandteile interkultureller Kompetenz, deren Bedeutung uns auch während der Arbeit an dem vorläufigen Filmportfolio immer wieder durch Frau Dr. Häuptle-Barceló bewusst gemacht wurde. Alle Gruppen integrierten genannte Kompetenz in ihre Tasks und es entstanden hervorragende Produkte, die Frau Dr. Häuptle-Barceló in digitaler Form zusammenstellte und uns zur Verfügung stellte, sodass jeder von uns die Möglichkeit hat, das gemeinsam Erarbeitete später im Schulalltag einzusetzen.

Bis dato wussten wir noch nicht, dass es sich bei unserem modularisierten Filmportfolio zu *L.A. Crash* um ein mehr oder weniger „innovatives“ Konzept handle, denn es existieren zwar bereits Vorschläge für ein Filmcurriculum, wie beispielsweise in Form von Ausarbeitungen der PH Freiburg oder der Länderkonferenz Medienbildung (vgl. Henseler et al. 2011a: 24), allerdings sind beide Konzepte darauf fokussiert, fächerübergreifende Inhalte abzudecken und weniger speziell auf Thematiken des Faches Englisch einzugehen. Frau Dr. Häuptle-Barceló erkannte das Potenzial unserer Idee und gab uns die Möglichkeit sie im Rahmen zweier Bachelorarbeiten auszuarbeiten und zu optimieren. Ohne große Überlegungen nahmen wir dieses Angebot an und freuen uns seither über die außerordentliche Unterstützung und Förderung durch Frau Dr. Häuptle-Barceló. Im Folgenden wird das Konzept des von uns entwickelten modularisierten Filmportfolios namens *Lingra* durch

Ausschnitte der Bachelorarbeit „Die Förderung von analytischer und interkultureller Kompetenz durch die Arbeit mit einem Filmportfolio im Englischunterricht“ von Anita Graeff und der Bachelorarbeit von Stephanie Lindner mit dem Titel „Unterrichten mit Filmen- die Erstellung und Umsetzung eines modularisierten Filmportfolios im Englischunterricht“ grob zusammengefasst.

Das modularisierte Filmportfolio

Visualisierungen in Form von Filmen, Videos auf YouTube, live streams, Tutorials oder Videochats bestimmen den Alltag der Jugendlichen im 21. Jahrhundert. Im Jahre 2013 verbrachten 62 % der 12- bis 19-Jährigen durchschnittlich täglich 111 Minuten vor dem Fernseher und fast die Hälfte der Befragten interessieren sich sehr für Filme und das Kino (vgl. JIM2013: 13, 15, 23). Folglich handelt es sich bei dem Film um ein Medium, welches durch die damit verbundenen positiven Emotionen zu den Lernmitteln zählt, welche das gehirngerechte Lernen berücksichtigen und fördern. Jedoch mangelt es bis heute an einer schulischen Auseinandersetzung mit diesem Medium, wobei filmanalytische Fertigkeiten im Fokus stehen. Als Gründe dafür können das gänzliche Fehlen eines von Henseler et al. geforderten Filmcurriculums im Lehrplan des bayerischen Gymnasiums (vgl. Henseler et al. 2011a), aber auch die häufig verbreitete, strikte Abneigung einiger Lehrkräfte aufgeführt werden. Die schon fast stereotypisch verwendete Bezeichnung ‚der Film‘ wird zu oft negativ konnotiert und mit sinnlosem Vergeuden wertvoller Lernzeit gleichgesetzt. Doch auch die Zeit, die die Lehrkraft allein mit der Aufbereitung eines Filmes für den Unterricht aufbringen muss, wird als endlose Odyssee gesehen. Trotz vereinfachter Verfügbarkeit und Abspielmöglichkeiten, die durch die nahezu flächendeckende Verbreitung von Projektoren und Internetanschlüssen in Klassenzimmern garantiert wäre, finden Filme gegenwärtig im Schulalltag selten ihre Verwendung. Lediglich im Rahmen der Behandlung einer Lektüre oder nach dem Notenschluss kommt es häufiger vor, dass Filme „bonbondidaktisch konsumiert“ (Thaler, 2008: 211) werden. Verglichen damit, wird das Schulbuch als praktisches und zeitsparendes Lehrmaterial erachtet, das zum einen die Richtlinien des Lehrplans bereits beinhaltet und zum anderen der Lehrkraft die eigenständige ‚Suche‘ von passenden Materialien auf ein Mindestmaß reduziert.

Dabei wird meist das außerordentliche Lernpotential des Mediums verkannt, da der Film vor allem im schulischen Kontext zu eng mit freizeitherlicher Entspannung, längst überholten Thematiken und – besonders im Englischunterricht – mit einer gänzlichen Überforderung der Lernenden assoziiert wird. Allerdings ist der Film das einzige

Lernmittel, welches die Möglichkeit bietet, vor allem Fremdsprachen authentisch und mit Rücksicht auf all die beim Sprachgebrauch vorkommenden Facetten zu vermitteln. Die Aufgabe der Fremdsprachenlehrerinnen und -Lehrer ist es, die Schüler zum Erlangen fremdsprachlicher Kompetenzen anzuleiten, die zu einer selbstständigen und möglichst fehlerfreien Praxis der Sprache führen. Zur Vermittlung spezifischer Fähigkeiten steht dem Pädagogen ein Repertoire verschiedenster Lehrmittel zur Verfügung, wie zum Beispiel Texte und Dialoge aus dem Schulbuch zur Förderung der *reading literacy* oder Hörtexte und Lieder zur Stärkung der Hörkompetenz der Lernenden. Ein Medium, welches die Lernpotentiale von Texten und Höreinheiten kombiniert, ist der Film, da er sowohl die literarische als auch auditive Komponente mit zusätzlichen Kompetenzen wie dem Seh-Verstehen oder der interkulturellen Kommunikation verknüpft.

Ausgehend von einer Idee, die wir in Frau Dr. Häuptle-Barcelós Seminar *Filme im Englischunterricht* erhalten hatten, wurde ein modularisiertes Filmportfolio entwickelt, welches in seiner Konzeption jegliche Vorteile der Filmarbeit aufgreift und gleichsam die Medienkompetenz der Lernenden sowie der Lehrkräfte fördert. Diese Differenzierung zwischen den Zielgruppen wird durch eine Zweiteilung des Portfolios in eine Schüler- und eine Lehrerversion ermöglicht. Beide Ausgaben unterscheiden sich darin, dass in ersterer zusätzlich zu den Aufgaben Hinweise auf weitere Informationsquellen, Wortfelder und sonstige nützliche Lernhelfer geliefert und in letzterer Alternativvorschläge und Ratschläge bezüglich der konkreten Tasks angezeigt werden.

Insgesamt handelt es sich bei dem modularisierten Filmportfolio um eine Ansammlung von Unterrichtsmaterialien, welche ähnlich wie bei einem aus dem Fremdsprachenunterricht bekannten Workbook angeordnet sind. Ein hauptsächlichlicher Unterschied liegt allerdings darin, dass die Einheiten innerhalb des Portfolioordners individuell über die gesamte Schullaufbahn der Schüler erstellt und ergänzt werden. Dadurch, dass alle behandelten Thematiken und Fertigkeiten rund um die Filmarbeit in dem Portfolio gesammelt werden, kann zu jeder Zeit bereits Gelerntes wieder aufgefrischt oder ergänzt werden. Zum anderen bestehen diese Unterrichtseinheiten aus in sich geschlossenen, dem Charakter universitärer Module nachempfundenen Kapiteln, welche aus diesem Grunde ebenfalls als *Module* bezeichnet werden. Diese setzen Filme für Aufgaben unterschiedlichster Art und Weise ein, um sowohl sprachkompetenzorientiertes als auch filmanalytisches Fachwissen aufzubauen und zu erweitern. Die Gliederung der Unterrichtseinheiten innerhalb der Module kann grob als eine Ansammlung verschiedener

pre-, while- und after-viewing activities gesehen werden, damit die Lernenden bei der Arbeit mit den Filmen nicht in eine sogenannte „Popcornhaltung“ (Hildebrand, 2006: 47) verfallen, sondern zum aktiven Lernen mit dem Medium angeleitet werden.

Der Inhalt des Filmportfolios orientiert sich an dem Lehrplan des bayerischen Gymnasiums, die Anwendung im Bereich der Erwachsenenbildung oder im Selbststudium ist aber trotzdem denkbar und mit ein paar Ergänzungen und Veränderungen durch die Lehrkraft jederzeit möglich. Dabei versucht das Portfolio die Popularität des Mediums Film für sich zu nutzen, indem es für die jeweiligen Situationen passende Sequenzen aus den verschiedensten Filmen dazu verwendet, um die Lernenden für eine authentische Lernumgebung zu motivieren.

Das Portfolio ist in drei Schwierigkeitsstufen unterteilt und ist demnach für Anfänger sowie für Fortgeschrittene der englischen Sprache gleichermaßen anwendbar. Unterschiedliche Lernniveaus werden anhand von drei Blautönen repräsentiert, die analog zur Schwierigkeit in ihrer Intensität variieren. Demnach finden sich grundlegende Thematiken wie die ersten (schulischen) Kontakte mit englischsprachigen Kulturen in hellblauen Modulen, wobei es dort eher um das Kennenlernen der Sprache und landestypischer Besonderheiten geht. Aber auch grundlegende filmanalytische Fertigkeiten wie beispielsweise die Einführung in den Einsatz verschiedener Kameraperspektiven und deren Wirkung, befinden sich im hellblauen Bereich, wozu es mehrere Gründe gibt. Zum einen wird somit garantiert, dass bereits Lernanfänger in die Filmanalyse eingeführt werden, zum anderen aber auch, dass selbst fortgeschrittene Lerner bei Bedarf auf kinematographisches Basiswissen zurückgreifen können. Folgende, schwierigere Module bauen auf diesem Vorwissen auf und spezialisieren die bereits erworbenen Kenntnisse unter anderem in Hinsicht auf linguistische Besonderheiten und kulturelle Entwicklungstrends. Blau sind somit Module, die schon eine breitere Spracherfahrung oder ein Vorwissen im Bereich Filmanalyse benötigen. Die salopp gesagt ‚schwierigsten‘, also dunkelblauen, Einheiten eignen sich besonders für fortgeschrittene Lerner der englischen Sprache.

Jedes Modul ist immer nach dem Prinzip der Bloomschen Taxonomie aufgebaut (vgl. Bloom, 1974). Dazu entsprechen die Aufgabenstellungen innerhalb eines Moduls den sechs Lernphasen Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung, und generieren folglich eine Steigerung der Denk- und Produktionsleistung. Im Portfolio werden meist immer zwei aufeinander folgende Lernziele zusammengefasst. Bei der Phase Wissen/Verstehen werden Aufgaben gestellt, die zum einen auf das

Vorwissen, zum Beispiel zu Fakten und Prinzipien, zurückgreifen und zum anderen Hilfestellung bei dem Begreifen des Inhalts wie beispielsweise eines kurzen Filmes bieten. In der Anwendungs- oder der Analysephase nehmen die Schülerinnen und Schüler Gebrauch von „Abstraktionen in besonderen und konkreten Situationen“ (ebd. 221) oder „zerlegen eine [...] Nachricht in ihre grundlegenden Elemente oder Teile, sodass eine Hierarchie von Ideen klar und/oder die Beziehungen zwischen den ausgeführten Ideen deutlich gemacht werden“ (ebd.). Die Phase am Ende eines jeden Moduls wird im Portfolio als *Action*-Aufgabe bezeichnet und ist durch eine Filmklappe am linken Rand des Moduls gekennzeichnet. Im Rahmen dieser Phase wird von den Lernenden ein eigenes, individuelles Lernprodukt erstellt, welches dem Portfolio angehängt werden soll, damit jederzeit auf die Ergebnisse der bereits erstellten Objekte zurückgegriffen werden kann.

Die Erstellung kreativen Outputs ist ein wesentliches Charakteristikum des modularisierten Filmportfolios, da sich dieses Werk dadurch maßgeblich von herkömmlichen Lehrbüchern unterscheidet. Schüler dürfen im Laufe ihrer Arbeit mit dem modularisierten Filmportfolio unter anderem folgende, bisher für den schulischen Rahmen untypische, kreative Dinge erstellen und erleben: Am Ende des Moduls *Anti-social Networks* beispielsweise können sich die Lerner entweder dazu entscheiden, ein kurzes Aufklärungsvideo zum Thema „Cyberbullying“ zu drehen, oder alternativ eine Informationsbroschüre dazu zu verfassen. Beide Lernprodukte werden anschließend der Schulgemeinschaft zur Verfügung gestellt. Nachdem das Thema Mobbing, sowohl im Internet, als auch in der Realität von großer Bedeutung ist, tragen die Schüler durch die Bearbeitung genannter Aufgabe maßgeblich zur Aufklärung und Prävention von Mobbing bei. Dieser Realitätsbezug motiviert, ein gutes Lernprodukt hervorzubringen, da der Sinn der Aufgabe nachvollziehbar ist und man durch die Veröffentlichung den Anreiz hat sein Produkt in möglichst gutem Licht zu präsentieren. Das Modul *Food* schließt mit einem Actiontask ab, der die Schüler dazu veranlasst das erworbene landeskundliche Wissen über die indische Kultur im Allgemeinen und die indische Küche im Speziellen in die Praxis umzusetzen und kreativ zu werden, indem sie ein neues indisches Rezept kreieren. Eine kleine Kostprobe davon kann den Freunden am nächsten Tag in die Schule mitgebracht werden, um nicht nur einmal über die asiatische Küche gelesen, sondern diese auch tatsächlich mittels des gustatorischen Sinnes erfahren zu haben. Außerdem setzen sich die Lernenden während ihrer Schulzeit mit verschiedenen Filmgenres, wie einem Tutorial (*Camera Perspectives*), einem kurzen Filmausschnitt (*Making a Movie*), oder einem Trailer

(*Work With Trailers*) auseinander. Sinn und Zweck dieser Videodreh ist es, das Medium Film live zu erfahren und zu sehen, welche komplexe Anforderungen an Filmemacher gestellt werden.

Zum Ende eines jeden Moduls besteht für jeden Lernenden fakultativ die Gelegenheit, sich selbst bezüglich des Gelernten zu evaluieren und zu reflektieren, ob die essentiellen Inhalte ausreichend verstanden wurden oder noch Defizite vorhanden sind. Dazu liefert das Portfolio die Vorlage zu einer Pinnwand, an welcher auf kleinen Zetteln vermerkt ist, welche Unterrichtsgegenstände gefördert werden sollten. Auf einem weiteren Zettel besteht für den Lerner die Möglichkeit anzukreuzen, wie er seine Kompetenz bezüglich dieser Inhalte selbst einschätzt und ob es noch einer Vertiefung bedarf. Für die Lehrkraft bietet diese subjektive Einschätzung ein direktes Feedback eines jeden Lernenden und folglich kann individuell Material zur Vertiefung empfohlen werden. Zusätzlich finden sich in dem Schülerportfolio Informations- und Hilfekästen, die den Lernenden mithilfe von lexikalischen Einheiten, Tutorials oder zusätzlichen Erklärungen Unterstützung bieten, „um die Frustrations- (und Abschalt-) Schwelle nicht zu überschreiten“ (Thaler, 2008: 213). Das zugehörige Pendant ist in der Lehrerversion des Filmportfolios ebenfalls in Form von Kästen mit Alternativvorschlägen oder Hinweisen gegeben. Außerdem finden sich zu den meisten Aufgaben Erwartungshorizonte, die der Lehrkraft Anhaltspunkte für die intendierten Lösungsansätze liefern sollen. Als weitere Erleichterung sind alle benötigten Materialien sowohl im Schüler- als auch im Lehrerportfolio vermerkt, damit der Unterricht und die Nachbereitung der Stunde reibungslos verlaufen kann. Dazu sind alle Filmszenen, die in den Modulen verwendet werden, mit den entsprechenden Sequenzen auf YouTube oder anderen Internet-Videoportalen verlinkt.

Wird ein Modul behandelt, vermerken die Lernenden Titel und Inhalt des Moduls, sowie das Datum, an dem diese Einheit bearbeitet wurde, in der beliebig erweiterbaren Gliederung, die sich am Anfang ihres Filmportfolios befindet. Des Weiteren soll die Gliederung von den Schülern derartig geführt werden, dass sie nicht nur anzeigt, zu welchem Zeitpunkt welches Modul bearbeitet wurde, sondern auch zu welcher Farbgebung das Modul gezählt wird. Somit kann sich bei einem Wechsel des Lehrers zum neuen Schuljahr die Lehrkraft schnell und einfach darüber informieren, welches Basiswissen bei den Schülern bereits vorhanden ist und welche Aufbaumodule deswegen verwendet werden können. In der Lehrerversion des modularisierten Filmportfolios befindet sich ebenfalls eine Gliederung, die alle bereits existierenden Module gemäß ihrer Schwierigkeitsstufe aufzählt.

Das Filmportfolio ist im Ganzen so konzipiert, dass es der Lehrkraft in jeglicher Hinsicht die größte Entscheidungsfreiheit zugesteht und ihr einen so geringen zusätzlichen Vorbereitungs-aufwand wie möglich bereitet. Da die Module in sich geschlossen sind, existiert innerhalb einer Farb- (und dementsprechend auch Lernniveau-)stufe keine feste chronologische Reihenfolge in welcher die einzelnen Einheiten bearbeitet werden sollen. Vielmehr liegt es an der Lehrkraft zu entscheiden, welche Farbgebung für die vorliegende Lerngruppe geeignet erscheint und in welchen Aspekten das Modul individuell an die Lernenden angepasst werden muss. Aus diesem Grund besteht jederzeit die Möglichkeit, Änderungen an den bereits erstellten Modulen vorzunehmen oder selbst neue Module zu kreieren, um die Lerninhalte optimal und spezifisch an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Auch liegt es im Allgemeinen im Ermessen der Lehrkraft, wann sie sich für welches Modul entscheidet. Die Flexibilität der Einsetzbarkeit der Module spiegelt sich zudem in einem sehr anpassungsfähigen Aufbau dieser wieder: das Layout sowie die Aufgabenstellungen sind derartig verfasst, dass sie beispielsweise ohne weitere Probleme mit einem anderen Film behandelt werden können ohne dabei den Wortlaut der Tasks groß zu verändern. Aufgrund der immensen Vielzahl an jährlich neu produzierten Filmen jeglicher Genres, bietet sich für das Portfolio stets die Möglichkeit einer Aktualisierung, um mit den im Film behandelten Themen die aktuelle Realität darstellen zu können.

Für das Portfolio wurden die vier verwendeten Filme so gewählt, dass sie sich in Länge, Genre, Produktionsland und Filmtechnik unterscheiden, damit zum einen ein abwechslungsreiches Spektrum an Inputmaterial gezeigt und zum anderen die Eignung verschiedener Filmgattungen herausgearbeitet werden kann. Generell wurde jedoch immer darauf geachtet, dass die Filme entweder neu erschienen oder der Allgemeinheit weitestgehend unbekannt sind und dass es noch kein Begleitmaterial für Schulen dazu gibt. Bei den im Portfolio verwendeten Streifen handelt es sich um das irische Komödien-Drama *Mickybo&Me*, der indisch-amerikanischen Komödie *English Vinglish*, dem englischen Stop-Motion Animationsfilm *Miss Todd* und dem australischen Kurzfilm *The Anti-Social Network*. Die Spielzeitlängen variieren dabei von 12 bis zu 133 Minuten und die Themenspanne reicht von der Nordirlandproblematik, über Frauenrechte zu Sozialen Netzwerken und dem Aufeinandertreffen von verschiedenen Kulturen.

Visuelle Medien bestimmen unseren Alltag und werden in Zukunft – besonders hinsichtlich einer zunehmenden Digitalisierung – noch etliche Bereiche des täglichen Lebens erobern. Aus diesem Grund resultiert die Notwendigkeit die zukünftigen Generationen auf die Chancen und Gefahren, die ein steter Zuwachs an Verbildlichungen

mit sich bringt, vorzubereiten. „In der Schule lernt man das Fach Deutsch und seine Grammatik, das Rechnen und seine Logik. Doch das Filmverstehen wurde bisher in der Schule nicht gelehrt, obwohl derzeit jeder Deutsche durchschnittlich 4,7 Stunden Film/Fernsehen am Tag sieht“ (Fritsch, 2010: 10). Das modularisierte Portfolio greift deswegen dieses Defizit der schulischen Ausbildung auf und integriert das Lernen über das Medium Film in die Arbeit mit demselben.

„Lernende können Filme dann differenziert betrachten und verstehen sowie intersubjektiv nachvollziehbare Aussagen über ihren Sinngehalt machen, wenn sie sich neben Thema und Inhalt eines Films auch mit seinen spezifischen Darstellungsverfahren befassen“ (Henseler et al. 2011a: 39). Es ist deswegen erforderlich, den Lernenden die Fähigkeit, Filme lesen zu können zu lehren, damit ein Filmverständnis gebildet wird, welches über eine bloße inhaltliche Rezeption hinausgeht. Ein weiterer Grund zur Notwendigkeit einer Vermittlung der *film literacy* liegt darin, den Film als Hauptrepräsentanten anderer Kulturen als solchen aufzunehmen sowie dessen Symbolik und Darstellungsformen entschlüsseln zu können (vgl. Thaler, 2014: 34 nach Monaco, 2009). Die Filmlesefähigkeit ist ein breit gefächertes Begriff, welcher in dem Modell von Blell/Lütge in weitere fünf sich leicht überlappende Teilkompetenzen untergliedert werden kann, nämlich in die Wahrnehmungs-, interkulturelle und die fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz, sowie in die filmästhetische und -kritische als auch in die produktions- und rezeptionsästhetische Kompetenz (vgl. Blell/Lütge, 2004: 404; Nünning/Surkamp, 2006: 275). Eine Methode, welche jede der 5 Teilkompetenzen nach Blell/Lütge gleichermaßen benötigt und vereint, ist die kinematographische und die interkulturelle Filmanalyse. Für beide Arten werden innerhalb des Portfoliokonzepts gleichermaßen Analysewerkzeuge während der gesamten Schullaufbahn eingeübt und gefestigt. In dunkelblauen Modulen werden konkrete Filmanalysen durchgeführt, welche auf dem langjährig aufgebauten Vorwissen der Lernenden basieren, aber auch in unteren Leistungsstufen ist es möglich die Filmanalyse einzustudieren.

Das Modul *Look Closely* ist zum Beispiel speziell auf die Schulung der Sehkompetenz, einem essentiellen Bestandteil der gesamten Filmanalyse, ausgerichtet. In einer einleitenden Aufgabe geht es darum die Unterschiede zwischen dem Original und einer abgeänderten Form eines Bildes herauszufinden und diese zu markieren. Dazu müssen Schüler beide Versionen genau betrachten und miteinander vergleichen, um die gesuchten fünf Fehler zu erschließen. Danach sehen sie den Trailer zu *Miss Todd*, allerdings nur

die Bildspur davon, das heißt ohne Ton. Dies soll gewährleisten, dass die Schüler sich ausschließlich auf das Visuelle konzentrieren und nicht durch Musik oder Stimmen abgelenkt werden. Nach einmaliger Betrachtung des Videos, ist es in einem nächsten Schritt interessant zu sehen, wie aufmerksam die Lerner den Trailer verfolgt haben und ob sie nun in der Lage sind die in falscher Reihenfolge gegebenen Bilder chronologisch nach ihrem Erscheinen in dem Film zu ordnen. In der dritten Aufgabe dieses Moduls sollen die Schüler die *Mise-en-Scene* einer Szene genauer in Augenschein nehmen. Das bedeutet in diesem konkreten Beispiel, alle Bestandteile des Bildes des Apartments der Protagonistin möglichst genau zu beschreiben, das Augenmerk also sowohl auf die Einrichtung, als auch auf die Requisiten, wie Kleidung, herumliegende Gegenstände, et cetera, zu legen. Auch hierfür mussten die Lernenden zuvor den dazugehörigen Filmausschnitt aufmerksam verfolgt haben, um möglichst viele Details wiedergeben zu können. Den kreativen Teil dieser Einheit zur Schulung der Wahrnehmungskompetenz stellt Aufgabe vier dar. Hier arbeiten jeweils zwei Partner zusammen, wobei beide mit dem Rücken zueinander sitzen. Somit bekommt keiner von beiden mit, was der jeweils andere vor sich sieht. Einem wird ein Bild aus dem Trailer vorgelegt, welches er seinem Partner so genau wie möglich beschreiben soll. Dazu helfen ihm spezielle Redewendungen zur Bildbeschreibung, welche sich auf den Portfoliounterlagen befinden. Anhand jener Beschreibungen soll der zweite Partner ein Bild zeichnen, welches die beschriebenen Elemente enthält. Dazu ist es seitens des „Beschreibers“ absolut notwendig, das vorliegende Bild genauestens zu betrachten, um seinem Partner klare Zeichenanweisungen zu geben. Je genauer diese sind, desto ähnlicher ist die angefertigte Zeichnung dem Original. Anschließend werden die Rollen getauscht, sodass jeder der beiden die Fähigkeit des genauen Hinsehens schulen kann.

Diese Analysefähigkeit wirkt sich auch positiv auf die Eigenproduktion von kurzen Filmsequenzen aus, wie es in den Action-Aufgaben des Filmportfolios der Fall ist (vgl. Henseler et al., 2011b: 5). Die Lernenden können dabei auf die Konzeptionen mehrerer Kurzfilme, wie beispielsweise Trailern, zurückgreifen, die im Unterricht behandelt wurden, und dieses Wissen für die Produktion ihres persönlichen Clips zu verwenden.

In Bezug auf die Schulung der interkulturellen Kompetenz als Teil der allgemeinen Filmanalyse verfährt das modularisierte Filmportfolio nach Bennetts Modell, welches den Lernprozess anhand eines Koordinatensystems veranschaulicht. Dabei ist auf der x-Achse die Handlungskompetenz beziehungsweise die Interaktionsfähigkeit und auf der y-Achse der Erfahrungsgrad kultureller Unterschiede, also die

interkulturelle Sensibilität abgetragen (Lüsebrink 2005: 71 nach Barmeyer 2000: 303). Die Schüler sollen während ihrer Arbeit mit dem Portfolio die sechs Stufen des Modells durchschreiten und schließlich zu einer interkulturell kompetenten Persönlichkeit werden. Ein dem Portfolio entnommenes Beispiel zur Schulung der interkulturellen Kompetenz stellt das Modul *Area Studies* dar. Hierbei erweitern die Lernenden ihr landeskundliches Wissen über Amerika, im Speziellen über New York beziehungsweise Manhattan. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Schüler durch ein erstes Brainstorming zu bereits bekannten Eindrücken von New York an das Thema der Stunde herangeführt. Hier können sie Markennamen, Produkte, Sehenswürdigkeiten, bekannte Gebäude, Namen von Berühmtheiten, oder sonstigen Assoziationen mit der Stadt nennen. Dieses vorhandene Vorwissen wird dann durch die Inhalte einer in Manhattan spielenden Szene des Filmes *English Vinglish* ergänzt. Dazu sollen die Schüler den Filmausschnitt genau betrachten (Schulung der Wahrnehmungskompetenz) und zusätzlich erhaltene Informationen über die Stadt in ihrem Portfolio fixieren. Durch diesen Task erhalten sie Einblicke in landeskundliche Inhalte, wie die Verwirklichung des *American Dreams*, die Grenzenlosigkeit Amerikas, oder generell in das Leben in einer amerikanischen Großstadt. Auch wird den Lernern veranschaulicht, was unter den vielen Spitznamen New Yorks, wie Big Apple, Salad Bowl, oder Melting Pot zu verstehen ist – nämlich das Zusammenleben vieler unterschiedlicher Ethnien und Kulturen, von Menschen verschiedenster sozialer Hintergründe und Weltansichten. Diese realistischen Filmeindrücke verankern sich wesentlich fester im Bewusstsein der Schüler, als theoretische Abhandlungen zu dem Thema Interkulturalität in New York. Um die Stadt noch etwas genauer kennenzulernen und so landeskundliches Wissen weiterhin auszubauen, soll dann jeder Schüler das Internet nach Bildern der für ihn interessant erscheinenden Sehenswürdigkeiten, Geschäften, oder anderen Attraktionen durchsuchen, diese ausdrucken und schließlich auf einen bereits vorgefertigten Stadtplan New Yorks kleben. So entsteht für jeden ein individueller Stadtplan, welcher auf den speziellen Interessen des Erstellers basiert. Mit dem Ziel die interkulturelle Kompetenz weiter zu schulen, informieren sich Lerner an dieser Stelle über bekannte Sehenswürdigkeiten und deren geschichtliche Bedeutung für die Stadt und/oder das gesamte Land. Das so angeeignete Wissen stellt die Grundlage für die nächste Aufgabe dar – dabei werden Schüler auf eine Website verwiesen, die zahlreiche 360-Grad-Videos verschiedenster New Yorker Sehenswürdigkeiten zur Verfügung stellt. Aus dem großen Pool an interessanten Orten der Stadt, wählt jeder Schüler eine Attraktion aus und entwickelt eine passende

Tonspur zu vorliegendem Bild. Der Lerner muss sich also über die zu beschreibende Sehenswürdigkeit genau informieren, bevor er damit beginnt, die vokale Untermalung der Szene aufzunehmen. Die interkulturelle Kompetenz wurde nach Beendigung dieser Lerneinheit im Idealfall auf allen drei Ebenen, also dem Wissen, dem Können und der Haltung gegenüber Andersartigem, ausgebaut. Der Einzelne hat nämlich durch eigenständige Recherche theoretisches Wissen über verschiedene Aspekte New Yorks erworben und dieses in Form einer virtuellen Rundführung in die Praxis umgesetzt. Darüber hinaus hat er Einblicke in ein tolerantes und offenes Miteinander der New Yorker erhalten und nutzt dies zur eigenen Förderung eben genannter Haltungen.

Im Rahmen der Bachelorarbeit wurden fünf Module an zwei bayerischen Gymnasien auf ihre Durchführbarkeit getestet. Die Testphase an den beiden Schulen war sehr aufschlussreich, um einerseits Schwachstellen des Portfolios zu erkennen und diese zu verbessern und um andererseits Einblick in organisatorische Abläufe der Schulen zu erhalten. Darunter zählen unter anderem die Gespräche, die mit der Schulleitung und deren Vertretung geführt wurden, um die Genehmigung zur Durchführung einiger Unterrichtsversuche zu erhalten. Zusätzlich dazu mussten die betreuenden Lehrkräfte in die Arbeit mit dem Filmportfolio eingewiesen und teilweise auf den technisch neuesten Stand gebracht werden. Neben der Aufklärung der Lehrkräfte, wurden auch die Eltern der an der Studie teilnehmenden Schüler in Form eines Elternbriefes über die Unterrichtsversuche informiert. Dadurch machten wir Erfahrungen darin, unser Produkt ansprechend zu vermarkten, an der Durchführung beteiligte Parteien angemessen zu schulen und den Austausch zwischen Schule und Elternhaus zu generieren. So konnte während des gesamten Arbeitsprozesses Einblick in die Lehrwerkserstellung, die Filmarbeit und den Schulalltag erhalten werden.

Alle teilnehmenden Lehrkräfte äußerten sich durchwegs positiv zu dem Konzept des modularisierten Filmportfolios und stimmten darin überein, in Zukunft gerne weiter mit den darin erstellten Modulen und vorgeschlagenen Filmen zu unterrichten. Auch die Schülerresonanz war durchaus zufriedenstellend, denn diese bewerteten das Projekt Filmportfolio auf einer Notenskala von eins (beste Note) bis vier (schlechteste Note) insgesamt mit einer Zwei.

Um das Projekt abzurunden, wurde zum Abschluss im Beisein von Frau Dr. Häuptle-Barceló ein Film gedreht, welcher eine Art Kurzvorstellung des modularisierten Filmportfolios darstellt. Dabei wurden in Zusammenarbeit mit einigen Schülern und Mitgliedern der Medien-AG des Willibald-Gymnasiums Eichstätt zwei Szenen gedreht, die die Schullandschaft vor circa 100 Jahren mit der heutigen

Situation vergleichen. Dabei wirkte ein Teil der Schüler als Schauspieler und der Rest als Kamerapersonal und Schnitt Helfer bei der Erstellung des Filmes mit. Unter der Leitung der beiden Autorinnen entstand so ein lebhafter Videoclip, der als Beispiel fungiert, um zu beweisen, dass es trotz geringer Mittel möglich ist, das Medium Film in den schulischen Rahmen zu integrieren. Für den Dreh und dessen Vor- beziehungsweise Nachbereitung wurden insgesamt um die drei Stunden benötigt, was verdeutlichen soll, dass ein Filmprojekt ohne Weiteres zeitlich in den Unterrichtsablauf einzubetten wäre.

Literaturverzeichnis

Blell, Gabriele, Christiane Lütge (2004). „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 1. 402-405.

Blell, Gabriele, Rita Kupetz. „Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz – Ein Beitrag zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik“. Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Blell, Gabriele, Rita Kupetz. Hgg. 2005. Frankfurt a. M., Peter Lang: 9-29.

Bloom, Benjamin S (1974). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Beltz Verlag. 4. Auflage.

BStMUK / ISB (Hgg.) (2014). „Lehrplan Englisch- Gymnasium“. <<http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/englisch/lehrplan/>>. München. Zuletzt aufgerufen: 20.4.2014.

Fritsch, Eva, Dirk Fritsch (2010). Filmzugänge- Strukturen und Handhabungen. Köln, Herbert von Halem.

Graeff, Anita (2014). Die Förderung von analytischer und interkultureller Kompetenz durch die Anwendung eines Filmportfolios im Englischunterricht. Bachelorarbeit.

Hildebrand, Jens (2006). Film: Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis Verlag Deubner. 2. Auflage.

Henseler, Roswitha, Stefan Möller, Carola Surkamp (2011a). Filme im Englischunterricht- Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze, Klett.

Henseler, Roswitha, Stefan Möller, Carola Surkamp (2011b). „Die Verwendung von Bild und Ton. Förderung von 'Hör-Seh-Verstehen' als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht“. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Nr. 112/113. Friedrich-Verlag. 2-9.

Lindner, Stephanie (2014). Unterrichten mit Filmen- die Erstellung und Umsetzung eines modularisierten Filmportfolios im Englischunterricht. Bachelorarbeit.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005). Interkulturelle Kommunikation. Stuttgart, J.B. Metzler.

Lütge, Christiane (2012). Mit Filmen Englisch unterrichten. Berlin, Cornelsen.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. „JIM 2013: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland“. Stuttgart, November 2013. <<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf>>. Zuletzt aufgerufen: 19.3.2014.

Nünning, Ansgar, Carola Surkamp (2006). Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen und Methoden. Seelze-Velber, Klett. 245-275.

Sherman, Jane (2003). Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge, University Press.

Seidl, Monika (2007). „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben“. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Nr. 87. Friedrich-Verlag. 2-7.

Surkamp, Carola (2009). „Literaturverfilmungen im Unterricht: Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik“. Film im Fremdsprachenunterricht. Leitzke-Ungerer, Eva. Hrsg. Stuttgart, ibidem: 61-80.

Thaler, Engelbert (2014). Teaching English with Films. Paderborn, Schöningh.

Filmographie

Englisch für Anfänger. [English Vinglish]. Regisseur: Gauri Shinde. Film. Drehbuch: Gauri Shinde. IN: Hope Production 2012. DVD. Eros International 2012. 113 Min.

Mickybo & Me. Regisseur: Terry Loane. Drehbuch: Terry Loane. NIE: StudioCanal et al. 2004. DVD. Universal Studios 2005. 95 Min.

Miss Todd. Regisseur: Kristina Yee. Drehbuch: Frances Poletti et al. GB: National Film and Television School 2013. Internet. <<http://vimeo.com/59595502>>. 13 Min.

The Anti-Social Network. Regisseur: Shae-Lee Shackelford. Drehbuch: Shae-Lee Shackelford. AU: Shae-Lee Shackelford 2013. Internet. <<http://www.youtube.com/watch?v=e0H6AzEMHSc&feature=youtu.be>>. 15 Min.