

**PFLB**

PraxisForschungLehrer\*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und  
Professionsentwicklung*

**Standards – Margins – New Horizons:  
Teaching Language and Literature  
in the 21<sup>st</sup> Century**

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

**Themenheft der Zeitschrift  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung**

**Jahrgang 2 | 2020, Heft 4**

**Biprofessional**

Bielefelder Lehrerbildung:  
praxisorientiert – forschungsbasiert –  
inklusionssensibel – phasenübergreifend

Das diesem Themenheft zugrunde liegende Vorhaben Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

This project is part of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The authors are responsible for the content of this publication.

PFLB  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung  
Jahrgang 2 | Heft 4 | 2020

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

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

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5628

## Inhalt

*Peter Schildhauer, Jochen Sauer & Anne Schröder*  
Standards – Margins – New Horizons: Einleitung ..... V

### Teil I: Sprachbildung

*Peter Kuhlmann*  
Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts  
einer heterogenen Schülerschaft ..... 1

*Patricia Skorge*  
A Dedicated English Portfolio for a Bilingual Primary School.  
A Project-in-Progress to Address the Transition Challenge and  
Augment the Agency of Learners at a Bilingual Primary School  
(and Other Primary Schools) ..... 11

### Teil II: Sprachliche Vielfalt

*Peter Schildhauer, Marion Schulte & Carolin Zehne*  
Global Englishes in the Classroom. From Theory to Practice ..... 26

*Dorit Funke*  
Sprachwandel und Textvielfalt sichtbar machen.  
Anregungen für den Lateinunterricht ..... 41

### Teil III: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

*Gabriele Blell*  
Operating between Cultures and Languages:  
Multilingual Films in Foreign Language Classes ..... 52

*Vera Elisabeth Gerling*  
Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht.  
Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch  
Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré..... 74

*Leoni Janssen*  
Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und  
transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords ..... 88

**Teil IV: Literatur, Religion und Musik in heterogenen Lerngruppen***Stefan Freund*

- Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts.  
Eine Chance zum interreligiösen Lernen? ..... 105

*Johannes Voit*

- Make Your Own Kind of Music? Komponieren mit Schüler\*innen  
als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht ..... 123

*Julia Reckermann*

- Dealing with Diversity in English Children's Books  
in the Heterogeneous EFL Classroom ..... 134

**Teil V: Rezeption von Literatur, Kultur und Medialität***Laurenz Volkmann*

- Antinomies of Inter- and Transcultural Learning ..... 158

*Sophie K. Maas & Matthias Korn*

- Literalitäten im altsprachlichen Unterricht.  
Zur Bedeutung der Medienspezifik ausgewählter Rezeptionsdokumente ..... 170

**Teil VI: Digitalität, Digitalisierung und digitaler Wandel***Uwe Küchler*

- Digital Learning and the Humanities ..... 178

*Claudia Burger*

- Digitale Fremdsprachenkompetenzen?  
Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen  
des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“ ..... 190

## Standards – Margins – New Horizons: Einleitung

Peter Schildhauer<sup>1,\*</sup>, Jochen Sauer<sup>1</sup> & Anne Schröder<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
British and American Studies,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
[peter.schildhauer@uni-bielefeld.de](mailto:peter.schildhauer@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Ausgehend von den Befunden der New London Group, die tiefgreifende Veränderungen im Arbeitsleben, im Privatleben und im öffentlichen Leben in der westlichen Gesellschaft feststellte, widmet sich das Themenheft der Frage, wie Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert in den neuen und alten Sprachen gestaltet werden soll. Im Vordergrund stehen die Fragen, auf welche Weise Lernende auf die zunehmend komplexen kommunikativen Herausforderungen vorbereitet werden können, die eine kulturell diversifizierte Welt bietet, und wie gleichzeitig einer (wachsenden) Heterogenität von Lerngruppen Rechnung getragen werden kann. Die vierzehn Beiträge sind in sechs Sektionen untergliedert: Sprachbildung; Sprachliche Vielfalt; Mehrsprachigkeit und Interkulturalität; Rezeption von Literatur, Kultur und Medialität; Literatur, Religion und Musik in heterogenen Lerngruppen; Digitalität, Digitalisierung und digitaler Wandel. Die Themenfelder werden im Dialog zwischen Neu- und Altphilologien (v.a. Anglistik und Latein, aber auch Romanistik) sowie der Musikpädagogik behandelt.

**Schlagwörter:** Fremdsprachendidaktik, Englisch, Latein, Lehrer\*innenbildung, Sprachbildung, sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Heterogenität, Interkulturalität, Transkulturalität, Medialität, Digitalität, Digitalisierung, digitaler Wandel



Vor über 20 Jahren stellte die New London Group (1996)<sup>1</sup> tiefgreifende Veränderungen bezüglich dreier Lebensbereiche (Arbeitsleben, Privatleben und das öffentliche Leben in der Gesellschaft) von Menschen fest.<sup>2</sup> Die Gruppe nahm an, dass diese Veränderungen u.a. durch Prozesse der Globalisierung sowie des technologischen Wandels hervorgerufen seien und zu einer verstärkten Diversität hinsichtlich folgender Aspekte führten:

- (Sub-)Kulturen, an denen wir uns beteiligen bzw. mit denen wir in Kontakt treten;
- Identitäten, die wir annehmen und aktiv gestalten;
- Textsorten bzw. Genres und sprachliche Varietäten, die entstehen;
- semiotische Ressourcen, auf die wir zur Herstellung von Bedeutung zurückgreifen.

Im Hinblick auf aktuelle Migrationsbewegungen, globale Verflechtungen und Digitalisierungsprozesse besitzen diese Beobachtungen mehr denn je Gültigkeit.

Die New London Group schlussfolgerte, dass wir unser Konzept von *Literacy* neu denken sollten, und schlug eine Pädagogik der *Multiliteracies* vor, um Lernende auf die Zukunft vorzubereiten. Insbesondere in der Fremdsprachendidaktik wurde dieser Ansatz auf vielfältige Weise aufgegriffen, z.B. bezüglich *Audio Literacy* (Blell & Kupetz, 2010), *Film Literacy* (Blell, Grünewald, Kepser & Surkamp, 2016; Glücklich, 2018), *Digital Literacy* (Schildhauer, 2015) oder auch in Kombination mit Mehrsprachigkeitsdidaktik (Elsner, 2011; Siebel, 2017). Diese Aufzählung ist bei weitem nicht vollständig, illustriert aber einige mögliche *New Horizons* jenseits schriftsprachlicher Texte. Literalität ist somit immer weniger auf die klassische Form des Textes beschränkt, weil der geschriebene oder gedruckte Text zu einem Spezialfall der Literalität wird.

Aktuell mehren sich zudem die Stimmen im fachdidaktischen Diskurs, die auf die Diversität von Lerngruppen, bspw. hinsichtlich Interessen, kultureller Hintergründe, multipler Intelligenzen, Begabungen und anderer Dimensionen, sowie auf die daraus erwachsenden Herausforderungen hinweisen (bspw. Kipf, 2014; Jesper, 2015; Doff, 2016; Chilla & Vogt, 2017; Große, 2017; Roters, Erlach & Eßer, 2018). Heterogenität muss demnach sowohl bei der Gestaltung von Lernarrangements berücksichtigt werden als auch selbst Gegenstand der Reflexion in diesen Lernarrangements werden.

Wenn wir sowohl die Forderungen der New London Group als auch die jüngeren Ansprüche an das Lehren und Unterrichten in heterogenen Gruppen ernst nehmen, dann besteht die Aufgabe von Lehrer\*innen zunehmend darin, eine Vielfalt von Lernenden auf eine wachsende Vielfalt in allen Lebensbereichen vorzubereiten, indem sie mit einer Bandbreite unterschiedlicher Inhalte konfrontiert werden. Dieses stellt eine der zentralen Herausforderungen des Lehrens und Unterrichtens von Sprache und Literatur im 21. Jahrhundert dar.

Forschenden und Lehrenden in den Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaften sowie den entsprechenden Didaktiken drängt sich daher die Frage auf: Inwiefern wird das, was wir lehren (oder für die Lehre empfehlen), diesen Ansprüchen gerecht? Aus dieser Frage folgen einige weitere:

- Was sind die aktuellen (ggf. versteckten) literarischen Kanones und linguistischen Standards, auf die sich die Lehre an Schule und Universität einstellt? Wie sind diese entstanden und inwiefern sind sie angemessen in Bezug auf die oben beschriebenen Anforderungen?
- Welche kulturellen Artefakte, die (noch) nicht Teil etablierter Kanones, Standards und Curricula sind, könnten für die Lehre vorgeschlagen werden?
- Welche Modellierungen von Interkulturalität und Identitätsbildung könnten künftiges Lehren inspirieren?

<sup>1</sup> Die New London Group ist ein Zusammenschluss von Forschenden aus den Gebieten der Soziologie, der Medienwissenschaft, den Bildungswissenschaften und der Multimodalitätsforschung (bspw. Mary Kalantzis, Bill Cope, † Gunter Kress, Norman Fairclough u.a.).

<sup>2</sup> Im Original schreibt die New London Group: „The languages needed to make meaning are radically changing in three realms of our existence: our working lives, our public lives (citizenship), and our private lives (lifeworld).“ (The New London Group, 1996, S. 65)

Zur Diskussion dieser Fragen haben die Gast-Herausgebenden Referent\*innen aus Anglistik und Latinistik sowie aus der Romanistik und Musikpädagogik zu einer Tagung „Standards – Margins – New Horizons: Teaching Language and Literature in the 21<sup>st</sup> Century“ eingeladen. Der innovative Fokus auf die Kombination von Latinistik und Anglistik ergab sich aus folgenden Überlegungen: Englisch als moderne und Latein als antike Lingua Franca sind bzw. waren Kommunikations- und Ausdrucksmittel für verschiedene Kulturen und Epochen und gewähren zahlreichen Ausdrucksformen von Diversität in Sprache und Literatur Raum. Gleichzeitig spielen die Themen Diversität und Multiliteracies in beiden Fachdidaktiken aktuell eine große Rolle, auch wenn sie teils sehr unterschiedlich diskutiert werden. Dieses Spannungsverhältnis aus Gemeinsamkeiten und verschiedenen Perspektiven sollte zum gegenseitigen Vorteil genutzt werden. Komplementiert wurde der interdisziplinäre Dialog durch Beiträge aus Romanistik und Musikpädagogik. Das Ergebnis dieses intensiven Austauschs sind die Beiträge in diesem Themenheft. Das Feld der Beiträge gliedert sich insgesamt in sechs Schwerpunktthemen; in jedem Bereich sind Autor\*innen aus Anglistik und Latinistik vertreten.

Im Bereich *Sprachbildung* liegt der Fokus auf den Fähigkeiten der Lernenden zu sprachlicher Produktion. **Peter Kuhlmann** (S. 1–10 in diesem Heft) argumentiert, dass angesichts der wachsenden Heterogenität der Schüler\*innen Fertigkeiten im Gebrauch der schriftlichen Standardsprache zunehmend der Förderung bedürfen. Er erklärt, inwiefern das Fach Latein aufgrund seines Bezugs auf metasprachliche Kategorien und durch die Tätigkeit des Übersetzens dazu einen entscheidenden Beitrag leisten kann, und illustriert das Vorgehen anhand einzelner Beispiele. **Patricia Skorge** (S. 11–25 in diesem Heft) wirft einen Blick auf die Heterogenität von Schüler\*innen hinsichtlich der Sprachkompetenzen im Englischen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Ihr Artikel berichtet von einem innovativen Sprachstandsportfolio, das es Schüler\*innen einer bilingualen Grundschule erlauben soll, ihre kommunikativen Fertigkeiten konstant zu reflektieren, und das den Lehrkräften der weiterführenden Schule transparent machen soll, wie sie an die teils beachtlichen Lernerfolge adäquat anknüpfen können.

Die Beiträge des zweiten Themenfeldes *Sprachliche Vielfalt* fokussieren sprachreflektorische Kompetenzen. Grundsätzlich ist den Sprachen Englisch und Latein gemein, dass sie als Linguae Francae stets starken Normierungsbestrebungen unterlagen. Die Beiträge dieser Sektion machen dagegen den Reichtum an synchronen und diachronen Varietäten beider Sprachen sichtbar und erschließen die sprachliche Vielfalt in beiden Sprachen als Themen des Unterrichts: Für das Fach Englisch argumentieren **Peter Schildhauer**, **Marion Schulte** und **Carolin Zehne** (S. 26–40 in diesem Heft), dass Schüler\*innen im Unterricht einer Bandbreite weltweiter Varietäten des Englischen begegnen sollten, um Hörverstehenskompetenzen jenseits der Standardakzente des Britischen und Amerikanischen Englisch auszubilden. Die Autor\*innen stellen Materialien sowie Aufgaben vor und argumentieren für das Einüben von Sprachhandlungsstrategien für das Interagieren in Lingua-Franca-Kontexten. Für das Fach Latein stellt **Dorit Funke** (S. 41–51 in diesem Heft) Texte vor, die dokumentieren, dass auch Latein als „lebendige Sprache“ einem Sprachwandel unterworfen war sowie in manchen Texten Elemente von Mehrsprachigkeit und soziographisch differenzierten Sprachformen aufwies. Anhand kurzer repräsentativer Texte, die für den Unterricht geeignet sind, führt der Beitrag in die diachrone und synchrone sprachliche Vielfalt des Lateinischen ein.

Im Bereich *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität* sind drei Beiträge versammelt, in denen jeweils die Verschränkung von Sprache und Kultur thematisiert und ein besonderer Schwerpunkt auf multilinguale Kompetenzen gelegt wird. Mehrsprachigkeit steht in den Beiträgen in jeweils verschiedenen Modi als eigener Reflexionsgegenstand im Zentrum. **Gabriele Blell** (S. 52–73 in diesem Heft) stellt in ihrem Beitrag drei Filmbeispiele vor, in denen Mehrsprachigkeit gezielt als Stilmittel eingesetzt wird. Anhand dieser Bei-

spiele argumentiert die Autorin für die Nutzung mehrsprachiger Artefakte über die bisherigen curricularen Standards hinaus. Auf diese Weise könnten multilinguale und multiliterale Kompetenzen adäquat zu den Veränderungen der Lebenswelt entwickelt werden, die von der New London Group beschrieben wurden. **Vera Elisabeth Gerling** (S. 74–87 in diesem Heft) schlägt die Verwendung zweier Gedichte von Rosario Ferré für den Spanischunterricht der Mittel- und Oberstufe vor, in denen Übersetzung (Spanisch–Englisch) als literarisches Mittel verwendet wird. Der Beitrag argumentiert, dass die Gedichte in heterogenen Settings zur Reflexion von Identität und Zugehörigkeit anregen sowie zur Erschließung der Themen Migration und Kulturkontakt dienen könnten. **Leoni Janssen** (S. 88–104 in diesem Heft) zeigt in ihrem Beitrag, wie bereits in der frühen Lehrbuchphase innerhalb der als trocken geltenden Wortschatzarbeit spannende und überraschende Erkenntnisse über die römische Kultur aufgespürt werden können. Konkret zeigt sie u.a. anhand des Wortes *familia*, wie der Vergleich mit anderen Sprachen zur Reflexion über Interkulturalität anregen kann.

Die nachfolgende Sektion spannt mit den Fachgebieten *Religion, Literatur und Musik* ein breites thematisches Feld auf. Die drei Beiträge widmen sich jeweils heterogenen Lehr- und Lernsettings und schlagen für diese vor, Heterogenität auch auf thematischer Ebene zu reflektieren. So stellt **Stefan Freund** (S. 105–122 in diesem Heft), ausgehend von einer Verschiebung der „religiösen Landkarte“ innerhalb der Schüler\*innenschaft, mehrere Grundkonzepte vor, wie *Religion* im multireligiösen Klassenzimmer auf der Basis literarischer Texte zum Gegenstand des Unterrichts werden kann, stets unter Verknüpfung der religiösen Heterogenität heutiger Lerngruppen und der religiösen Vielfalt des römischen Reiches. In einem umfassenden Durchgang durch die lateinische Literatur stellt der Beitrag ein Corpus geeigneter Texte vor, die verschiedene Erscheinungsformen des Religiösen berücksichtigen: die Staatsreligion, die Mythologie, die alltägliche Frömmigkeit und den philosophischen Diskurs über die Götter, später dann die Auseinandersetzung zwischen dem Christentum und dem römischen Staat. **Johannes Voit** (S. 123–133 in diesem Heft) gibt für das Fach *Musik* eine Antwort auf die Frage, wie die Überlegungen der New London Group von der Fremdsprachendidaktik auf die Musikpädagogik übertragen werden können. Der Beitrag entfaltet das Beispiel von Response-Projekten, bei denen Komponisten einerseits den Schüler\*innen möglichst viel Freiraum zum Einbringen eigener musikalischer Praxen bieten, sie andererseits aber auch an bestimmte Praxen heranführen möchten. **Julia Reckermanns** Beitrag (S. 134–157 in diesem Heft) schließlich untersucht anhand dreier bebildeter englischer Kinderbücher, wie in diesen Werken Diversität dargestellt wird. Zu diesem Zweck zieht die Verfasserin eine differenzierte Kriterienliste heran. Auf dieser Basis diskutiert sie, inwiefern die untersuchten Bücher im Englischunterricht genutzt werden könnten, um in heterogenen Lerngruppen Vielfalt zum Thema zu machen.

Ab der folgenden Sektion *Aspekte der Rezeption von Literatur und Fragen der (Trans)Kulturalität und Medialität* verschiebt sich der Schwerpunkt von konzeptionellen zu theoretisch-reflexiven Überlegungen. **Laurenz Volkmann** (S. 158–169 in diesem Heft) nutzt das in der Pädagogik verortete Antinomiekonzept, um aufzuzeigen, inwiefern allgemein postulierte Zieldimensionen des (trans)kulturellen Lernens, wie bspw. *kritische Distanz* und *empathisches Fremdverstehen*, in einem antinomischen (und somit eigentlich unvereinbaren) Verhältnis stehen – und welche Implikationen sich aus diesen Spannungsverhältnissen für die Fremdsprachendidaktik ergeben. In diesem Kontext stellt der Beitrag zehn zentrale Antinomien vor, mit denen Lehrende im inter- und transkulturellen Lernen konfrontiert sind und zu denen sie sich – bewusst oder unbewusst – verhalten müssen. **Sophie Maas** und **Matthias Korn** (S. 170–177 in diesem Heft) nehmen das Konzept der *Multiliteracies* und die Ansprüche in den Blick, welche die London Group für den Umgang mit ihnen fordert. Sie argumentieren dafür, dass das in der Englischdidaktik bereits umfassend berücksichtigte Spektrum medialer Literalität auch im

altsprachlichen Unterricht, der traditionell auf Texte fokussiert ist, Berücksichtigung finden soll. Sie zeigen exemplarisch an einem Skulpturen-Ensemble, an einem Theaterstück und an einem Gemälde, wie diese Medialitäten in ihrer jeweiligen Spezifik und kulturellen Eingebundenheit im altsprachlichen Unterricht rezipiert werden sollten.

Die abschließende Sektion ist in Anlehnung an Bloomberg (2018) überschrieben mit *Digitalität, Digitalisierung und digitaler Wandel*.<sup>3</sup> Uwe Küchler (S. 178–189 in diesem Heft) fragt nach der Rolle der Geisteswissenschaften im digitalen Wandel, wenn alles Wissen faktisch digital vorliegt und global kommuniziert werden kann. Der Beitrag mahnt eine kritisch-reflektierende und orientierungsgebende Rolle der *Humanities* in Zeiten des digitalen Wandels an. Außerdem plädiert er anhand des SAMR-Modells dafür, sowohl die Digitalisierung der Geisteswissenschaften im Allgemeinen als auch im Besonderen die des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen überlegt – mit Blick auf wirkliche Qualitätssprünge – zu verfolgen. Claudia Burgers Beitrag (S. 190–216 in diesem Heft) konkretisiert diese Überlegungen für die Englischdidaktik, indem auf der Grundlage zahlreicher Kompetenzmodelle und im Dialog mit den Vorgaben eines schulischen Lehrplans, des Kerncurriculums Englisch des Bundeslandes Hessen, fachspezifische digitale Kompetenzen erarbeitet werden. Zugleich richtet der Artikel, ganz im Sinne der Tagung, den Blick in die post-digitale Zukunft, in der die heute noch neuen Horizonte der Digitalisierung zum Standard und zum integralen Bestandteil des Alltags geworden sind.

Aus dem Austausch während der Tagung und den nun vorliegenden Beiträgen lassen sich einige Kernaussagen herauskristallisieren, die wir abschließend skizzenhaft darstellen möchten:

- In vielen Beiträgen wird eine Abwendung von normierten sprachlich-literarischen Standards und eine Hinwendung zur Thematisierung sprachlicher, kultureller und soziographischer Variabilität in den Zielsprachen sowie von Mehrsprachigkeit erkennbar. Während im Fach Englisch diese Wende bereits curricular, in Forschungsprojekten und vereinzelt Lehrmaterialien sichtbar ist, macht sich das Fach Latein gerade auf den Weg – nicht zuletzt mit dem Ziel, Latein als lebendige Sprache erfahrbar zu machen.
- Literalität ist nicht auf Texte beschränkt, sondern muss auch Bild, Ton, Film und Digitalität umfassen. Den *Pictural/Iconographic Turn* hat die Anglistik hinter sich, der *Digital Turn* erfolgt gegenwärtig. Die Latinistik ist den *Iconographic Turn* noch nicht entschieden genug angegangen, obgleich die „klassischen“ Texte nicht nur in der Antike medial dargeboten wurden, sondern auch eine umfassende mediale Rezeption erfahren haben. Impulse aus den neuen Fremdsprachen können die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts in dem Anliegen voranbringen, den Literalitäten jenseits der Texte mehr als nur dienende Funktionen beizumessen.
- Der neusprachliche Unterricht zielt auf ein Verstehen und ein auf dieser Basis souveränes Bewegen in fremder Kultur. Im Unterricht der alten Sprachen ist die fremde Kultur ein Reflexionsraum, in dem Probleme, die für die Gegenwart relevant sind, exemplarisch oder paradigmatisch verhandelt werden. Gemeinsam ist beiden Fachtraditionen das bevorzugte Aufsuchen von *Neutral Spaces*, in denen ein Thema oder Problem ohne Beeinträchtigung der Lernenden behandelt werden kann.
- Der wachsenden Heterogenität der Lernenden kann mit einer Diversifizierung der Lerngegenstände begegnet werden – insbesondere, wenn Lerngegenstände die Reflexion von Heterogenität selbst erlauben.

<sup>3</sup> Bei Bloomberg meint *Digitalität* (im Original: *digitization*) die Existenz von Information in digitaler Form, *Digitalisierung* (im Original: *digitalization*) die Überformung von Kommunikationsprozessen im Zeichen der Digitalität und digitaler Wandel (im Original: *digital transformation*) die umfassende digitale Transformation von Systemen. Siehe auch den Beitrag von Küchler in diesem Band.

- Implizit thematisieren die Beiträge mehrheitlich auch Fragen der Angemessenheit etablierter bzw. der Gestaltung neuer Kanones literarisch-kultureller Artefakte.

Es ist gerade dieser letzte Punkt, den wir als besonders relevant für weiterführende Diskussionen auf einer Folgetagung ansehen. Denn letztlich verbirgt sich darin die Frage danach, was im Informationszeitalter gewusst werden soll und wie traditionelles und modernes Wissen in zukünftigen Curricula in einem wohl austarierten (und flexiblen) Verhältnis verankert sein können (Albrecht, Preis & Schildhauer, 2021). Fadel, Bialik & Trilling (2015, S. 50) formulieren pointiert: „How does one carefully pare back pieces that are less relevant, to make room for the learning of modern knowledge areas and competencies required for the twenty-first century?“ Diese Frage, das zeigt u.a. der Beitrag Uwe Küchlers in diesem Themenheft, ist in naher Zukunft von besonderer Bedeutung für die Geisteswissenschaften – und damit für alle Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften inklusive ihrer Didaktiken. Im Zeichen steigender Diversifizierung aller Lebensbereiche, insbesondere zunehmender Diversität der Lerngruppen, und (auch) unter den Vorzeichen des digitalen Wandels werden diese Disziplinen ihr Verständnis kanonischen Wissens hinterfragen müssen.

Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Lilian Streblov und Stephan Göpfert (alle B<sup>professional</sup>) für die stets kompetente und herzliche Unterstützung bei der Organisation der Tagung *Standards – Margins – New Horizons* und der Publikation dieses Themenhefts. Ein besonderer Dank gilt außerdem den studentischen Hilfskräften und freiwilligen Helfer\*innen, die für einen reibungslosen Ablauf der Tagung gesorgt haben, insbesondere Niklas Diederichs, Sophie Gigl, Corinna Klöpping, Diana Lütke und Simon Temme. Außerdem danken wir Sylvia Schütze für das professionelle Lektorat.

Peter Schildhauer – Jochen Sauer – Anne Schröder  
Bielefeld, im März 2020

## Literatur und Internetquellen

- Albrecht, C., Preis, M., & Schildhauer, P. (2021, im Erscheinen). Verstetigung im Wandel: Antinomien als Konstanten digitaler Transformation? In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*.
- Blell, G. (2020). Operating between Cultures and Languages: Multilingual Films in Foreign Language Classes. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 52–73. <https://doi.org/10.4119/pflb-3496>
- Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M., & Surkamp, C. (Hrsg.). (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blell, G., & Kupetz, R. (Hrsg.). (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bloomberg, J. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse Them at Your Peril. *Forbes*, 29 April 2018. Zugriff am 04.03.2020. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/JBloomberg2018>.
- Burger, C. (2020). Digitale Fremdsprachenkompetenzen? Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 190–216. <https://doi.org/10.4119/pflb-3502>
- Chilla, S., & Vogt, K. (Hrsg.). (2017). *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b10831>
- Doff, S. (Hrsg.). (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Elsner, D. (2011). Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the Primary School Classroom with Multilingual Virtual Talking Books. *Encuentro Journal*, 20, 27–38.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Freund, S. (2020). Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts. Eine Chance zum interreligiösen Lernen? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 105–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3499>
- Funke, D. (2020). Sprachwandel und Textvielfalt sichtbar machen. Anregungen für den Lateinunterricht. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 41–51. <https://doi.org/10.4119/pflb-3461>
- Gerling, V.E. (2020). Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 74–87. <https://doi.org/10.4119/pflb-3497>
- Glücklich, H.-J. (2018). Film und Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein – Methodik* (S. 117–127). Berlin: Cornelsen.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>
- Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 88–104. <https://doi.org/10.4119/pflb-3498>
- Jesper, U. (2015). *Lateinunterricht integriert*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Küchler, U. (2020). Digital Learning and the Humanities. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 178–189. <https://doi.org/10.4119/pflb-3504>
- Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>
- Maas, S.K., & Korn, M. (2020). Literalitäten im altsprachlichen Unterricht. Zur Bedeutung der Medienspezifik ausgewählter Rezeptionsdokumente. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 170–177. <https://doi.org/10.4119/pflb-3533>
- New London Group, The (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Reckermann, J. (2020). Dealing with Diversity in English Children's Books in the Heterogeneous EFL Classroom. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 134–157. <https://doi.org/10.4119/pflb-3501>
- Roters, B., Erlach, D., & Eßer, S. (2018). *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Schildhauer, P. (2015). Blogging our Way to Digital Literacies? A Critical View on Blogging in Foreign Language Classrooms. *10plus1: Living Linguistics*, (1), 183–196.
- Schildhauer, P., Schulte, M., & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the Classroom. From Theory to Practice. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 26–40. <https://doi.org/10.4119/pflb-3435>
- Siebel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht*. Göttingen: Bonn University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737006699>
- Skorge, P. (2020). A Dedicated English Portfolio for a Bilingual Primary School. A Project-in-Progress to Address the Transition Challenge and Augment the Agency of

- Learners at a Bilingual Primary School (and Other Primary Schools). *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 11–25. <https://doi.org/10.4119/pflb-3434>
- Voit, J. (2020). Make Your Own Kind of Music? Komponieren mit Schüler\*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 123–133. <https://doi.org/10.4119/pflb-3500>
- Volkman, L. (2020). Antinomies of Inter- and Transcultural Learning. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 158–169. <https://doi.org/10.4119/pflb-3532>

## Beitragsinformationen<sup>4</sup>

### Zitationshinweis:

Schildhauer, P., Sauer, J., & Schröder, A. (2020). Standards – Margins – New Horizons: Einleitung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), V–XII. <https://doi.org/10.4119/pflb-3534>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

<sup>4</sup> Das diesem Themenheft zugrunde liegende Vorhaben Bi<sup>professional</sup> wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA 1608 und 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

This project is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The authors are responsible for the content of this publication.

## Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft

Peter Kuhlmann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Georg-August-Universität Göttingen*

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

**Zusammenfassung:** Sprachförderung stellt heute in Deutschland eine besondere Herausforderung für die Schule dar: Zum einen weisen immer mehr Schüler\*innen einen Migrationshintergrund auf und sprechen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Zum anderen sind auch viele junge deutsche Muttersprachler\*innen nicht zuletzt aufgrund der Nutzung elektronischer Medien heute sprachlich anders sozialisiert als in früheren Zeiten. Insbesondere die Normen der schriftlichen Standardsprache spielen im Alltag heutiger Schüler\*innen eine zunehmend geringere Rolle. Im Lateinunterricht durchlaufen die Lernenden von Anfang an einen systematischen Durchgang durch das lateinische Sprachsystem, das wiederum stets mit der deutschen Zielsprache kontrastiert wird. Auch durch das Verfahren des Übersetzens werden Lernende mit den Normen der Zielsprache konfrontiert und können diese einüben. Die Vermittlung von metasprachlichen Kategorien kann zudem bei der Ausbildung von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion helfen. Im Beitrag werden einige zentrale Aspekte einer solchen Sprachförderung aufgezeigt – v.a. am Beispiel besonderer schriftsprachlicher Kategorien im Deutschen (z.B. Genitiv, Konjunktiv, Präteritum).

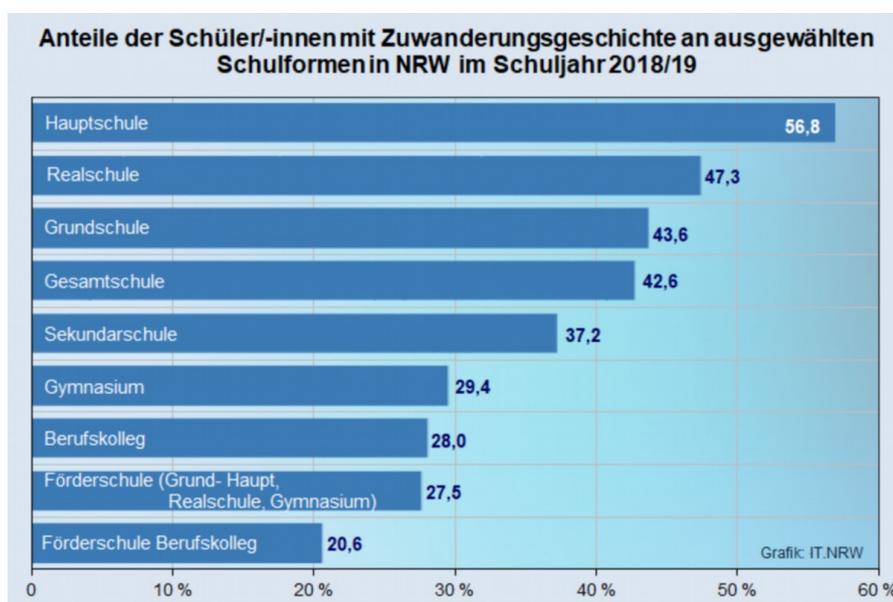
**Schlagwörter:** Bildungssprache, Sprachförderung, nichtdeutsche Herkunftssprachen, konzeptionelle Schriftlichkeit, Sprachenvergleich, nichtgymnasiales Latein



## 1 Ist Lateinunterricht noch aktuell?

Der Lateinunterricht gilt auch heute noch bei vielen Eltern als nutzloses und verstaubtes Fach mit elitärem Bildungsanspruch, das eher dazu dient, Schüler\*innen aus dem Gymnasium heraus zu selektieren, als diesen eine alltagstaugliche Allgemeinbildung zu verschaffen. Zwar gibt es meines Wissens keine fundierten wissenschaftlichen Erhebungen hierzu; allerdings ergibt sich dieses Bild aus aktuellen Rückmeldungen niedersächsischer Lateinlehrkräfte von Elternberatungen am Ende der Grundschulzeit oder im ersten Jahr des Gymnasiums. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund des Selbstanspruchs bedauerlich, der insbesondere die Sprachbildung und damit den Beitrag zum Erwerb von Bildungssprache und zur Ermöglichung eines Bildungsaufstiegs im Bereich der Sprache fokussiert. Es passt auch nicht zu zentralen, in allen Lehrbüchern vermittelten, antiken Inhalten des Faches: Nimmt man die beiden zentralen römischen Gründungsmythen als Beispiel, ergibt sich ein erstaunlich modernes Selbstbild der Römer im Spiegel ihrer Gründungsväter Aeneas und Romulus. So handelt es sich bei Aeneas um einen alleinerziehenden Vater, der als Flüchtling über das Mittelmeer nach Italien kommt, um dort trotz seines „türkischen“ Migrationshintergrundes eine neue Stadt für seine Mitflüchtlinge zu gründen. Ähnlich verhält es sich mit seinem Nachkommen Romulus: Bei ihm handelt es sich um einen ausgemachten Problemjugendlichen mit einem hohen Aggressionspotenzial, der in einer bildungsfernen Patchworkfamilie aufwächst, aber dann als „Selfmademan“ den sozialen Aufstieg schafft und sogar die Stadt Rom gründet. Schon diese mythologischen Beispiele zeigen die hohe Aktualität altsprachlicher Unterrichtsinhalte – nicht nur auf dem Gebiet der Sprachbildung.

Auch im heutigen Bildungswesen spielt der Migrationshintergrund von Lernenden eine zunehmende und im öffentlichen Diskurs präasente Rolle. In Nordrhein-Westfalen etwa besitzt mittlerweile ein großer Teil der Schülerschaft einen entsprechenden Hintergrund bzw. eine „Zuwanderungsgeschichte“, wie folgende Statistik zeigt:



*Abbildung 1:* Anteile der Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte in NRW 2018/2019 (Landesbetrieb IT.NRW Statistik und Dienstleistungen, 2019)

Die Statistik ist insofern interessant und brisant zugleich, als sie die Schulartenspezifität der Herkunft von Schüler\*innen aufzeigt: Das Gymnasium zeigt eine signifikant niedrigere Quote von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte als fast alle übrigen Schulfor-

men – insbesondere die Diskrepanz zwischen Grundschule und Gymnasium ist hier aufschlussreich. Zugleich ist das Gymnasium der Ort, an dem nicht nur in Nordrhein-Westfalen die meisten Schüler\*innen Latein lernen. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit ergeben sich somit deutliche Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die auf entsprechende Defizite in Sachen Bildungsgerechtigkeit verweisen. Wenn der Lateinunterricht seinem Selbstanspruch von Bildungsaufstieg durch Sprachbildung gerecht werden will, müsste er demzufolge stärker an den nichtgymnasialen Schulformen verankert werden, und ebenso müsste das Gymnasium dafür Sorge tragen, dass es die gesamtgesellschaftliche Vielfalt der kulturellen und ethnischen Herkunft von Schüler\*innen abbildet.

## 2 Herkunftssprache(n), Bildungssprache und Sprachregister

Jenseits der anonym bleibenden Statistiken ergibt sich bei der Betrachtung realer Fälle ein differenziertes und komplexes Bild, was den Zusammenhang von (kultureller, ethnischer, sprachlicher) Herkunft und Beherrschung des Deutschen und der deutschen „Bildungssprache“ (zum Begriff: Gogolin & Duarte, 2016) betrifft: Keineswegs haben alle Lernenden mit Migrationshintergrund hier Defizite, und ebenso wenig beherrschen alle Schüler\*innen mit einem einheitlich deutsch(sprachig) geprägten Familienhintergrund die deutsche Bildungssprache beim Übergang zu den weiterführenden Schulen in vollem Maße. Ausschlaggebend ist hier in der Praxis eher der Bildungshintergrund der Eltern, d.h., die Kinder eines syrischen Lehrer- oder Professorenpaars beherrschen die deutsche Bildungssprache nicht selten besser als manche Kinder mit deutschem Familienhintergrund aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“.

Hieraus ergibt sich konkret für den Lateinunterricht die Aufgabe, ganz generell den Aspekt der Vermittlung von Bildungssprache stärker zu berücksichtigen. Bisherige Ansätze gehen meines Erachtens noch zu stark von der sprachlichen Förderung von Lernenden „nichtdeutscher Herkunftssprache“ aus, wie es im aktuellen Diskurs in der Regel heißt (vgl. Große, Siebel & Kipf, 2014; Jesper, Demir, Heinsohn, Kühn-Wichmann & Kunz, 2015, S. 9). Der Terminus „(nichtdeutsche) Herkunftssprache“ ersetzt zunehmend etablierte Begriffe wie „(Deutsch als) Erst- oder Muttersprache“, was freilich nicht ganz unproblematisch ist (sogenannte „NdH-Schüler\*innen“): In Deutschland geborene Schüler\*innen, deren Eltern keine deutschen Muttersprachler\*innen sind, fallen in der Regel unter diesen Begriff, obgleich ihre Herkunft qua Geburt nachweislich in Deutschland liegt. Der Begriff der Muttersprache ist im Grunde besser geeignet, da tatsächlich die meisten Menschen besonders von der Sprache der Mutter geprägt sind, nicht unbedingt von der *Herkunft*, die ohnehin in vielen Fällen Definitionssache ist. Besonders schwierig ist diese zu definieren, wenn Kinder oder Jugendliche nur einen Elternteil ausländischer bzw. fremdsprachlicher Provenienz aufweisen und selbst nicht in Deutschland geboren, aber später hier aufgewachsen sind: Je nach Familiengeschichte beherrschen sie oft die Herkunftssprache des nichtdeutschen Elternteils ab einem bestimmten Alter nicht mehr, sondern vor allem Deutsch, obgleich sie ja eigentlich unter dem Label „nichtdeutscher Herkunftssprache“ kategorisiert werden müssten.

Für Lernende mit deutscher Muttersprache und in Deutschland aufgewachsene Schüler\*innen mit fremdsprachlichem Hintergrund ergibt sich gleichermaßen eine zunehmende Entfremdung von dem, was in der neueren Bildungsforschung und Linguistik als „Bildungssprache“ bezeichnet wird (vgl. Steinig, 2016), d.h. dem elaborierten und für den eher formellen, fachlichen, amtlichen oder offiziellen Schriftgebrauch verwendeten Sprachcode, der außerhalb der Schule besonders durch die Lektüre von Belletristik, Fachliteratur oder Zeitungen vermittelt wird.

Maßgeblich für die verschiedenen Sprachcodes oder auch Varietäten ist das Modell von Koch & Oesterreicher (1994), das je nach Sprachmedium folgende vier Typen unterscheidet:

Tabelle 1: Modell von Koch &amp; Oesterreicher (1994)

<p><b>mediale Mündlichkeit</b> man spricht wirklich (mündlich realisierte Äußerungen aller Art wie Gespräche, Vorträge, Predigten etc.)</p>	<p><b>mediale Schriftlichkeit</b> geschriebene Sprache allgemein (Belletristik, Fachbücher, Zeitungen u.ä.)</p>
<p><b>konzeptionelle Mündlichkeit</b> Sprechsprache (sprechsprachlicher Wortschatz, Partikeln „äh“, „hm“; Anakoluthe etc.; häufig in elektronischen Nachrichten)</p>	<p><b>konzeptionelle Schriftlichkeit</b> schriftsprachliche Strukturen (Wortschatz, Genitiv, Konjunktiv I „sei“/„habe“, Präteritum, Hypotaxe, klare Satzgrenzen; auch abgelesene Vorträge; Fernsehnachrichten)</p>

Wie die Übersicht zeigt, können schriftsprachliche Strukturen durchaus in gesprochener Sprache als Medium realisiert werden, wie es besonders bei Vorträgen und Nachrichten der Fall ist. Umgekehrt kann Sprechsprache in Schriftform transkribiert werden (z.B. Transkripte mündlicher Äußerungen in der Linguistik). Davon abgesehen kommen sprechsprachliche Strukturen mittlerweile durchaus häufig im Medium der Schrift vor, was insbesondere für die Lebenswelt von Jugendlichen gilt (vgl. dazu besonders Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010; Dürscheid & Fricke, 2014). Einschlägig sind hier elektronische Nachrichten (Mails, SMS, Whats-App-Nachrichten u.ä.), die nicht nur unter Jugendlichen geradezu bewusst die gesprochene Sprache abbilden sollen und dabei noch von Emoticons unterstützt werden, wie etwa (erfundenes Beispiel):

„sach ma schatzi 🍋🍋 : kriste heute das auto 🚗 von deinem vadda oder wie kommwa dahin? wennde noch wen mitbringen willst sach besa bescheid!!! tschüssiiii! 😊“

Korrekte Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und andere spezifische Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. der Bildungssprache unterbleiben angesichts der Masse produzierter elektronischer Nachrichten aus Gründen der Bequemlichkeit oder werden sogar bewusst ausgehebelt, um einen persönlich-affektiven Ton zu erzielen.

Die zunehmende Vermischung von konzeptioneller Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit kann die Vertrautheit mit der konzeptionellen Schriftlichkeit behindern oder im extremen Fall sogar verdrängen, zumal gerade bei denjenigen Jugendlichen, die weder Nachrichten sehen/hören noch Zeitungen oder Literatur lesen (vgl. etwa JIM-Studie 2018: MPFS, 2018, S. 13–15). So kann der fälschliche und für das berufliche Fortkommen hinderliche Eindruck entstehen, es gebe keine wirkliche Grenze zwischen Schrift- und Sprechsprache. Somit nimmt die Verantwortung der Schule zu, den Schüler\*innen nicht nur die Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachregistern bewusst zu machen, sondern ihnen auch eine hinreichende Sicherheit im aktiven Umgang mit der Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit zu vermitteln. Hierzu kann neben dem Deutschunterricht nicht zuletzt der Lateinunterricht einen wichtigen Beitrag leisten.

### 3 Sprachförderung durch den Lateinunterricht

Der Lateinunterricht hat den Vorteil, dass Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit als Teil der Bildungssprache gleich ab den ersten Lektionen vermittelt werden können. Wenn die Lernenden die Lektionstexte schriftlich ins Deutsche übersetzen, müssen sie zwangsläufig die Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit anwenden. Dazu gehören Elemente des Wortschatzes, der Morphologie und der Syntax, wie folgende Kurzübersicht zeigt:

Tabelle 2: Typische Beispiele konzeptioneller Schriftlichkeit im Deutschen (eigene Darstellung)

- Wortschatz: *jedoch, jener, ein gewisser, betreten* statt: *reingehen ...*
- Genitiv: *eines Menschen* statt: *von einem Mensch*
- Konjunktiv I: *er habe* statt: *er hätte/würde haben*
- Präteritum: *er erschrak* statt: *er hat sich erschrocken*
- Plusquamperfekt: *er hatte gesehen* statt: *er hat gesehen*
- Nebensatzkonstruktionen + differenzierte Konjunktionen
- Partizipialien: *die vom Bundestag verabschiedeten/zur Verabschiedenden Gesetze*

Diese Merkmale sind in der normalen gesprochenen Sprache der Jugendlichen – gleich ob mit oder ohne Migrationshintergrund – nicht oder kaum präsent. Insofern können auch deutsche Muttersprachler\*innen, die bislang nur auf eine rezeptive Weise mit konzeptioneller Schriftlichkeit Berührung hatten, Probleme mit der aktiven Verwendung der oben genannten Sprachmittel haben.

Ein praktisches Beispiel aus dem Lateinunterricht kann die Unterscheidung der unterschiedlichen Sprachregister veranschaulichen:

*Marcus, postquam vestigia leonis vidit, territus est.*

→ schriftsprachlich: „Nachdem M. die Spuren eines Löwen gesehen hatte, erschrak er.“

→ sprechsprachlich: „M. hat die Spuren von ‘nem Löwe(n) gesehen und hat sich dann erschrocken.“

*Marcus se leonem vidisse dixit.*

→ schriftsprachlich: „M. sagte, er habe einen Löwen gesehen.“

→ sprechsprachlich: „M. hat gesagt, dass er ‘nen Löwe(n) gesehen hat/hätte.“

Markiert sind hier die Merkmale und Strukturen konzeptioneller Schriftlichkeit, die für die Beherrschung von Bildungssprache relevant sind, aber eben keinen notwendigen Teil der mündlichen Kommunikation – selbst unter deutschen Muttersprachler\*innen – bilden. Hierzu gehören in den Beispielen: Hypotaxe (mit Verbendstellung des Prädikats), der Genitiv Singular der schwachen Substantive (auf *-n*), das Plusquamperfekt, das Präteritum (v.a. der starken Verben) und der Konjunktiv I.

Im Unterricht kann man Lernenden entweder gleich beide Übersetzungsvarianten vorgeben und sie dann die jeweiligen Merkmale und den denkbaren Kommunikationskontext herausarbeiten lassen, oder man gibt ihnen eine schriftsprachliche Übersetzung und bittet sie, die Beispiele in ihre reale Sprechsprache zu „übersetzen“. In beiden Fällen können zum einen die unterschiedlichen Sprachregister mit ihren jeweiligen Anwendungsbereichen vergegenwärtigt und zum anderen auch die konkreten Merkmale der Varietäten identifiziert und gesammelt werden. Dabei darf es nicht darum gehen, das eine Sprachregister (mündlich) gegenüber dem anderen (schriftlich) abzuwerten, sondern es muss wirklich um die Identifizierung der jeweils unterschiedlichen Kommunikationssituationen und -medien (mediale Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit) gehen. Vielmehr muss die Angemessenheit unterschiedlicher Sprachregister und Stilebenen in bestimmten Situationen und Verwendungskontexten bewusst gemacht werden. Auch im Bereich der Mündlichkeit lassen sich durchaus unterschiedliche Sprachregister und Stilebenen feststellen, was entsprechend im Unterricht thematisiert werden kann. So kann ebenso die mündlich realisierte Sprechsprache der Schüler\*innen im Unterricht mithilfe solcher Diskussionen verbessert und gefördert werden. Schon dies ist ein wesentlicher Beitrag zu Sprachbildung und Sprachbewusstheit, die nicht nur im Deutsch-, sondern ebenso im Fremdsprachenunterricht ihren Platz hat (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 211–217).

## 4 Muttersprachlich bedingte Fehlertypen

Die Erst- bzw. Muttersprachen von Lateinlernenden wirken sich bei mangelnder Beherrschung der deutschen Ziel- und Unterrichtssprache in jeweils unterschiedlicher Weise auf die Sprachrichtigkeit der Rekodierung aus. Hierzu haben Jesper et al. (2015) einige instruktive Praxisbeispiele geliefert, die Lehrkräften eine gute Orientierung geben können. Zunächst sei das Beispiel einer türkischsprachigen Schülerin angeführt, die den folgenden lateinischen Text ins Deutsche übersetzen sollte:

Lateinischer Text

1. *Marcus et Claudia forum intrant.*
2. *Subito Claudia clamat: „Hic, Marce, specta ornamenta!“*
3. *Tabernam intrant et mercatorem salutant.*
4. *Mercator vocat: „Accedite et spectate aurum et argentum!“*
5. *Emite et gaudete!“*
6. *Puella tangit et amat ornamenta.*
7. *Vocat: „Anuli et fibulae mihi imprimis placent!“*

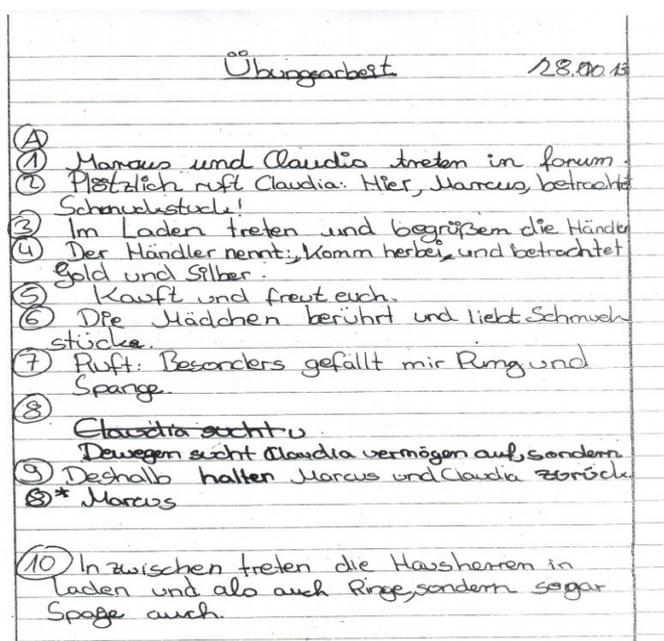


Abbildung 2: Übersetzung der türkischen Schülerin (Jesper et al., 2015, S. 15f.)

Die sprachliche Form der Schülerübersetzung erklärt sich durch die Eigenheiten der türkischen Erstsprache: So fehlt im Türkischen der Artikel als Wortart, was zu Formulierungen wie „in forum“ oder „betrachtet Schmuckstück“ führt. Das Türkische kennt anders als das Deutsche und Lateinische kein grammatikalisches Genus, was Probleme bei der Anwendung der Genera erzeugen kann: Hier übersetzt die Schülerin den Singular *puella* mit „die Mädchen“, was dem natürlichen Geschlecht entspricht. Grammatikalische Bezüge werden im Türkischen nicht durch Präpositionen, sondern allein durch (Kasus-)Suffixe ausgedrückt (synthetische Nominalbildung), was zu Problemen im Umgang mit deutschen Präpositionen führen kann. Wie im Lateinischen drückt auch im Türkischen die Verbalendung allein die Person aus (synthetische Verbbildung), was die Verwendung von Subjektpronomina (analytische Verbbildung) überflüssig macht: Im Text formuliert die Schülerin entsprechend „(Im Laden) treten und begrüßen <sie> ...“. Schließlich weist das Türkische wie das Lateinische eine Endstellung des Prädikats auf, was zu einer entsprechend strukturäquivalenten Rekodierung führt: „Im Laden treten“ statt „Sie treten in den Laden“.

Das Beispiel zeigt recht gut, dass nicht unbedingt die lateinische Sprache die eigentliche Lernherausforderung für die Schülerin darstellt, da das Türkische strukturell dem Lateinischen in Vielem deutlich näher ist als die deutsche Unterrichtssprache. Vielmehr sind es die besonderen – weder für das Türkische noch das Lateinische – typischen Merkmale des Deutschen wie Artikel, Wortstellung und obligatorische Verwendung von Subjektpromina (analytische statt synthetischer Verbbildung), die hier die Probleme bereiten. Mittlerweile reagieren die Schulbuchverlage auf diese Lernherausforderungen durch die Bereitstellung von Übungsmaterialien zu diesen spezifischen Phänomenen (vgl. aber auch das von Karl & Tiedemann 2018 herausgegebene Heft 6 der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch* zum Thema „Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht“ [2018a]; Karl & Tiedemann, 2018b; Große, 2018). Ein Beispiel sind etwa die *Handreichungen für den Unterricht* des Lehrwerks *Via Mea*, die im ersten Band ein Beispiel für den strukturellen Sprachvergleich zwischen synthetischer Kasusbildung in artikellosen Sprachen und dem eher analytischen Deutschen mit Artikel geben (Kuhlmann, Kühne & Pinkernell-Kreidt, 2011, S. 179f.):

<i>Lat.</i>	<i>Dt.</i>	<i>Russ.</i>	<i>Türk.</i>
domin-i	des Herr-n	bog-a	sahib-in
domin-o	dem Herr-n	bog-u	sahib-e
domin-um	den Herr-n	bog-a	sahib-i

Die Beispiele zeigen den Lernenden, dass im Deutschen weniger die Endung (-n), sondern der Artikel der eigentliche Kasusmarker ist, während im Lateinischen, Russischen und Türkischen im Gegensatz hierzu die Endungen den Kasus markieren. Solche Beispiele können Schüler\*innen mit entsprechenden, eher synthetisch gebauten Erstsprachen eine einfache Orientierung geben, worin die Fallstricke im Deutschen liegen. Hinzukommen müssen natürlich gezielte Übungen oder eine Sprachförderung im Deutschen, für die neben den *Handreichungen* speziell der Materialband von Jesper et al. (2015) gute Beispiele bietet. Bei Pait (2014) und besonders bei Jesper et al. (vgl. 2015, S. 12–24) finden sich im Übrigen nützliche Übersichten, die die Merkmale wichtiger Herkunftssprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch) auflisten, welche den Lehrkräften eine Orientierung bei der Einordnung von sprachlichen Defiziten im Deutschen geben.

## 5 Metasprache lernen und sprachsensibler Unterricht

Eine wichtige Rolle spielen im Lateinunterricht die Vermittlung und Verwendung der grammatikalischen Fachtermini bzw. der Metasprache (vgl. Große et al., 2014, S. 16–18; siehe auch Leisen, 2013, S. 260–285). Da das Lateinische als flektierende Sprache recht viele grammatikalische Merkmale aufweist, ist die Zahl der zu verwendenden Termini entsprechend hoch, was eine zusätzliche Herausforderung für Lernende darstellt. Vielfach müssen im heutigen Lateinunterricht die Fachtermini zusammen mit den zu lernenden Grammatikphänomenen neu eingeführt werden, weil die Lernenden keine hinreichende Vorbildung aus dem vorausgehenden Deutschunterricht mitbringen. Bei den Fachtermini ist nicht nur deren Bedeutung relevant, sondern auch die formale Seite der entsprechenden Begriffe (Genus, Pluralbildung) sollte möglichst im Unterricht thematisiert werden. Insofern kann es sich anbieten, die Fachtermini wie deutsche Vokabeln einzuführen und lernen zu lassen, wie etwa:

*das* Subjekt – *die* Subjekt-*e*  
*der* Nominativ – *die* Nominativ-*e*  
*das* Präsens (nur Singular/Einzahl)

Wichtig ist, wie beim üblichen Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht auch, eine syntaktisch-inhaltliche Kontextualisierung der neuen Termini, wie etwa in einem Beispielsatz: *Das Subjekt steht im Nominativ – Das Präsens von „ich kam“ heißt „ich komme“.*

Um die Termini der Metasprache aktiv einzuüben, bieten sich Scaffolding-Übungen an, die den Lernenden einen z.B. an der Tafel sichtbaren Wortspeicher als „Gerüst“ vorgeben. So können z.B. im Lateinunterricht die für viele Lernende komplexen Bestimmungsaufgaben deutlich entlastet werden. Die Bestimmung von Verbformen setzt nämlich eine ziemlich sichere Beherrschung vieler Termini und Konzepte voraus, die das Arbeitsgedächtnis der Lernenden zusätzlich zur „eigentlichen“ Analyse belastet (z.B. Bestimmung von *amatur*: „dritte Person Singular Indikativ Präsens Passiv“ statt: „dritte Person Passiv Präsens Singular Indikativ“ – hier muss sogar die „richtige“ Reihenfolge der Bestimmungsoperatoren beachtet werden).

Für den Einstieg in eine Satzanalyse im Anfangsunterricht kann den Lernenden etwa ein Wortspeicher mit den neu gelernten Satzgliedern und Kasus vorgegeben werden, mit dessen Hilfe sie dann lateinische Sätze und Formen analysieren:

*Tabelle 3:* Einstieg in die Satzanalyse

Bestimme im folgenden lateinischen Text die Satzglieder und die Kasus.  
Verwende dabei die Fachtermini  
*Subjekt – Objekt – Prädikat – Nominativ – Akkusativ:*

Marcus avum videt et salutat.  
avus gaudet et donum monstrat.  
donum videt Marcus et gaudet.

Für Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kann gegebenenfalls die Einführung neuer grammatikalischer Kategorien und Termini mithilfe der jeweiligen Erstsprache eine Hilfe sein. Für den Genitiv können die Lernenden z.B. zunächst eine semantische Hinführung erhalten, die die Grundbedeutung des Genitivs im Kontext illustriert:

- a) *Das Buch gehört Markus / meinem Freund.*
- b) *Das ist das Buch von Markus / meinem Freund.* (sprechsprachlich).
- c) *Das ist Markus' Buch / das Buch meines Freundes.* (schriftsprachlich),

Die (deutschsprachigen) Schüler\*innen lesen die Beispiele und erläutern die Bedeutung sowie die (stilistischen) Unterschiede zwischen den drei Varianten. In einem zweiten Schritt markiert die Lehrkraft die Genitivformen (*Markus' / meines Freundes*) und führt den Terminus „Genitiv“ ein. Erst dann arbeiten die Lernenden mit den lateinischen Formen *liber Marc-i / amic-i* und analysieren die Formenbildung. Dabei können dann parallel herkunftssprachliche Formen von türkisch- oder russischsprachigen Schüler\*innen gebildet und zum Vergleich herangezogen werden, wie etwa:

Türk. *arkadaş-in kitabı* („Freund-es Buch“)  
Russ. *knig drug-a* („Buch Freund-es“)

Hieran sehen die Lernenden nicht nur, was eine Genitiv-Form semantisch genau ist, sondern sie können auch die konkrete Formenbildung erkennen und strukturell vergleichen.

## 6 Fazit

Wie die Beispiele zeigen, birgt der Lateinunterricht ein reichhaltiges Potenzial für Möglichkeiten der Sprachförderung. Zunächst einmal vermittelt er Metasprache und viele grammatikalische Termini, die Lernende dazu befähigen, professionell über Sprache zu sprechen, indem sie sprachliche Strukturen und Merkmale benennen, Beobachtungen zu sprachlichen Besonderheiten feststellen oder verschiedene Sprachen miteinander vergleichen. Der Lateinunterricht ermöglicht in diesem Zusammenhang fremdsprachlichen Schüler\*innen, ihre Herkunftssprachen einzubringen und diese auf einer professionellen Ebene zu reflektieren. Schließlich vermittelt der Lateinunterricht durch das Übersetzen und das Explizieren grammatikalischer Strukturen viele Elemente von konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache, die einen ganz praktischen Nutzen für den weiteren Lebensweg der Schüler\*innen erbringen. Die hier genannten Aspekte sind nicht zuletzt für einen nicht-gymnasialen Unterricht relevant, woraus sich eine bessere Förderung des nicht-gymnasialen Lateinunterrichts ergibt, der nach wie vor zu häufig als „gymnasiale Insel“ an Gesamtschulen gesehen wird und sich zu einseitig an ohnehin leistungsstarke Lernende richtet.

## Literatur und Internetquellen

- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, C., & Fricke, K. (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In A. Mathias, J. Runkehl & T. Sievern (Hrsg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien*. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski (S. 149–182). Hannover: Universität. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf>.
- Dürscheid, C., Wagner, S., & Brommer, F. (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin & New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110236125>
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–500). Berlin & New York: De Gruyter.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>
- Große, M. (2018). Sprachbildende Übungen im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6), 42–48.
- Große, M., Siebel, K., & Kipf, S. (2014). Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 59–112). Bamberg: C.C. Buchner.
- Jesper, U., Demir, Y., Heinsohn, M., Kühn-Wichmann, G., & Kunz, B. (2015). *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Karl, C., & Tiedemann, N. (Hrsg.). (2018a). Themenheft: Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6).
- Karl, C., & Tiedemann, N. (2018b). Sprachbildung und Sprachförderung im Lateinunterricht. *AU – Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch*, 61 (6), 2–11.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587–604). Berlin & New York: De Gruyter.

- Kuhlmann, P., & Horstmann, H. (2018). *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P., Kühne, J., & Pinkernell-Kreidt, S. (Hrsg.). (2011). *Via Mea. Handreichungen für den Unterricht, Bd. I*. Berlin: Cornelsen.
- Landesbetrieb IT.NRW (2019). Verfügbar unter: <https://www.it.nrw/>.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Bd. II: Praxismaterialien*. Stuttgart: Klett.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2018). *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: MPFS. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf).
- Pait, M. (2014). Türkisch – Eine Herkunftssprache im Vergleich. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 43–58). Bamberg: C.C. Buchner.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68–98). Berlin & New York: De Gruyter.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kuhlmann, P. (2020). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3433>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# A Dedicated English Portfolio for a Bilingual Primary School

A Project-in-Progress to Address the Transition Challenge  
and Augment the Agency of Learners at a Bilingual Primary School  
(and Other Primary Schools)

Patricia Skorge<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld  
patricia.skorge@uni-bielefeld.de

**Abstract:** A bilingual primary school has initiated a project to address the “transition challenge” the children at the school, all of whom have bilingual classes from the start of Year One on, will face in the subject English when they go to secondary school. Working with researchers, a teacher from the school is developing a flexible, easily adaptable self-assessment portfolio that learners are able to present at secondary school so that their new English teachers can build on what the children have learnt and can do. This contribution relates some of the decisions and experiences this project-in-progress entailed in its first implementation with children in Years One and Two. For example, the project team observed informally that working with the portfolio and reflecting on their learning process and progress promotes the children’s agency and autonomy. While the portfolio is a practical instrument initiated at grassroots level, the data gathered are undoubtedly of interest to researchers and provide evidence of the benefits of starting English in Year One, and of an inclusive, across-the-board, immersive bilingual policy.

**Keywords:** bilingual primary school, portfolio assessment, CLIL, “creaming” effect, transition challenge



## 1 Introduction: Bilingual primary schools and the transition challenge

While more than one-and-a-half thousand secondary schools in Germany offer Content and Language Integrated Learning (CLIL) streams or modules in which content subjects such as geography, sport, history etc. are taught in a foreign language, predominantly English, there are only a few hundred programmes offering *bilingualen Sachfachunterricht* of this kind at German primary schools (Wolff, 2017).

In one such bilingual primary school in Bielefeld, a large regional centre in the north-east of North-Rhine Westphalia, all the children at the school learn English from the start of Year One, but also have the subjects Music and Physical Education (P.E.) in bilingual format with English/German teaching teams in Years One and Two. Bilingual Science (*bilingualer Sachunterricht*) is added from the start of Year Three. The pupils have three instead of the customary two hours of English as a subject from Year Two onwards and the English teachers only speak the target language (TL) to them, both inside and outside the classroom. This immersive bilingual approach means that by the end of Year Four, the children have had considerably more immersive exposure to English at school than peers from schools with no CLIL programme and two hours of English a week.

As Kersten and Rohde (2013) point out in their discussion of the “transition problem”, learners such as these who have been in bilingual English programmes at primary school “will encounter problems in a regular English programme at secondary level, which often means a fresh start anyway as the teachers have problems assessing the children’s skills acquired at primary level”; and this, they continue, “opens another can of worms, namely the question of how to diagnose and/or assess learners’ target language skills in general” (p. 100).

How to address this “can of worms” has been a central consideration in the project-in-progress discussed in this contribution. It describes a portfolio being developed by a bilingual primary school in cooperation with researchers at Bielefeld University: its primary purpose is to address, or pre-empt, the “transition problem” when the children enter their various secondary schools in Year Five.

While the “transition problem”, or challenge, is clearly one of *standards, new horizons* open up in the enterprise of designing a dedicated, flexible portfolio which gives each child the agency to document, reflect on, present and celebrate their own language learning process. Most crucially of all, the portfolio aims to provide the new English teachers at secondary school with concrete, detailed evidence of the knowledge and competencies the individual children bring with them from primary school. The portfolio thus gives teachers a concrete basis to build on, and obviates the need to pre-emptively re-teach English from scratch.

As all the children at the school take part in bilingual instruction, addressing issues of *heterogeneity* and inclusive practices have been a core consideration in the project as well, and designing portfolio assessment for very young learners has necessitated a *multiliterate* and *multilingual* approach. Finally, the project turns customary *research culture* on its head, as the questions that gave rise to the portfolio project arose from and in the classroom practice of teachers at the school, who contacted researchers at the university to join them in developing solutions. Rather than researchers coming into school, identifying areas of concern and designing concepts for practitioners to apply, the project has developed at grassroots and is evolving via implementations in the classroom.

This contribution examines the rationale for creating a dedicated portfolio and the dilemmas, decisions and insights accrued during the first two years of the project. As the children were in Years One and Two in the phase of the portfolio’s development described here, the focus is on the children’s self-reported ability to understand and produce spoken English. While some portfolio tasks for these younger learners also provide the chance to read and write, this is optional until the second half of Year Two.

## 1.1 The school and its inclusive bilingual model

All the children attending the school where the portfolio is being developed learn English from the start of Year One, with two hours a week of English as a subject in its own right in Year One, and three<sup>1</sup> from Year Two onwards. In Years One and Two, one hour of Music and three hours of P.E. are taught in bilingual teams consisting of an English teacher who only speaks English to the children and another teacher who speaks German. In Year Three, there is one bilingual hour of Science (*Sachunterricht*) and three of P.E., and in Year Four, Science is taught exclusively in English (rather than in bilingual team-teaching), in addition to three bilingual hours of P.E. To uphold the school's commitment to L2 immersion (Cummins, 2009), the English teachers only speak English to the children, no matter what the situation, outside the classroom as well as in it.

As a centrally situated municipal primary school in a city of roughly 340,000, the school serves a broad cross-section of the population. The implementation of CLIL across the board reflects an inclusive and democratic approach to CLIL and contrasts with the practice at most German secondary schools with bilingual programmes.<sup>2</sup> The norm in secondary schools is to have CLIL streams, often with only one bilingual class per cohort, in which a specific subject or subjects are taught in a foreign language. The other classes in that cohort learn these subjects in the L1, German. As CLIL classes in this context are typically chosen by more ambitious and academically successful students, this leads to so-called "creaming" effects, which tend to skew research results on the efficacy of CLIL and lay it open to charges of exclusivity (Ohlberger & Wegner, 2019, p. 2). In a primary school where all the children have the same opportunity to participate in CLIL classes designed to afford successful learning at all ability levels, the potential for beneficial CLIL effects for learners posited by Ohlberger and Wegner (2019) in their research on secondary school CLIL modules is given.

## 1.2 The genesis of the portfolio

Independently of academic researchers working on the "transition problem" (Kersten & Rohde, 2013), English teachers at the school were starting to have the subjective sense, even in Year One, that all the children were acquiring English at a faster rate than anticipated by the education authorities. According to the guidelines for English in primary school issued by the education ministry in North Rhine-Westphalia (MSW NRW, 2008, p. 76), learners are expected to have reached the CEFR level A1 by the end of primary school, although they may have exceeded that level in the areas of listening and speaking. That most children at the school would have competences above A1 level seemed likely; even the skills of reading and writing would be beyond A1 level in some cases. In Year Five, the children would disperse to a variety of different secondary schools, and with this in mind, the following questions arose.

- How could the English teachers at these schools be efficiently and accurately informed about the content the children had learnt, and levels of competence they had attained?
- How would they know what competences they could build on?
- What could be done to ensure that the learners did not lose their momentum in their acquisition of English and become frustrated, rather than having their competences usefully harnessed in the English classroom?

---

<sup>1</sup> In most German primary schools, there are only two hours of English a week from Year One to the final year, Year Four. In some federal states, English is in fact only taught in the last two years of primary school, Years Three and Four.

<sup>2</sup> Secondary schools with CLIL programmes in Germany are usually also *Gymnasien*, i.e. academically-orientated high schools, and those attending them are typically more academically inclined in the first place. At such schools, there is thus a double "creaming" effect underlying CLIL programmes.

From the end of 2017, in cooperation with researchers at Bielefeld University, the school began to explore ways of recording the young learners' progress and accurately assessing their language proficiency levels. External assessment, in the form of commercial standardised tests such as those marketed by Cambridge Assessment English, were not an option for reasons of logistics and cost. Besides, they would convey little information that would be of use to secondary school teachers, apart from indicating the children's proficiency levels. Some form of portfolio assessment, on the other hand, would document the learners' learning process and progress, provide rich and varied information about their language use and language skills, and circumvent the normative aspect that invariably accompanies formal testing, even if it is ostensibly criterion-referenced.

### 1.3 Rationale for a dedicated portfolio

Although portfolios for young learners do exist, for example *My Languages Portfolio*, the junior version of the *European Language Portfolio* (Council of Europe & National Centre for Languages, 2006), Legutke and Lortz's similar *Mein Sprachenportfolio* (2002) or indeed the portfolio specifically developed for bilingual classes by the Ministry of Education of Rhineland-Palatinate, *Mein Sprachenportfolio für den bilingualen Unterricht* (MBWWK RP, 2014), none fulfilled the purposes envisaged. These portfolios are all divided into three parts, with a language dossier or treasure-chest (texts and other products in the TL), a language passport "to show what you know and can do in languages" and a language biography, "to keep a record of your progress in learning languages" and "to record how you learn languages" (e.g. Council of Europe & National Centre for Languages, 2006, p. 2). This language biography provides opportunities for self-assessment, typically via "can-do" statements, and this was the section of most interest in the initial stages of searching for an instrument to document the learners' progress and competences.

However, these ready-made portfolios have to be extremely widely applicable. They could be used respectively in any primary school in Hessen, in any bilingual primary school in Rhineland-Palatinate, and in the case of the European portfolio, anywhere in Europe, or indeed the world. The language passport sections necessarily consist of statements (here in regard to teacher's utterances in the classroom) such as "Ich kann verstehen ... wenn er/sie mich begrüßt / wenn ich etwas aus meinem Ranzen holen soll / wenn ich etwas malen soll"<sup>3</sup> (Legutke & Lortz, 2002, p. 4) that cannot focus with any great precision on the language actually used by the teacher and children in a specific class. Children are asked to respond to these statements by filling in circles with smileys modelled before the task. *Mein Sprachenportfolio* also has more open sections where the learners can individually enter language they know (e.g. empty speech bubbles headed "Was ich alles sagen und fragen kann"<sup>4</sup>, p. 8). The self-assessment section of the 2014 Rhineland-Palatinate portfolio for bilingual primary schools is similarly broad in approach, merely adding can-do statements such as "Ich kann Fachbegriffe aus den Fächern (Ma, Su, Mu, Ku, Sp, E) verstehen" (p. 20) or „Ich kann Fachbegriffe aus den Fächern (Ma, Su, Mu, Ku, Sp, E) benutzen"<sup>5</sup> (p. 29) to other global can-do statements, such as "Ich kann in Liedern und Filmen verstehen, worum es geht. Ich kann verstehen, wenn mir jemand von sich erzählt"<sup>6</sup> (p. 20).

The revised junior version of the *European Language Portfolio* is even less suitable, most obviously because it is in English, and often complex English at that. For instance, to assess their competences, learners are invited to "[c]olour in the speech bubbles when

<sup>3</sup> I can understand when he/she greets me / when I should get something out of my schoolbag / when I should draw something.

<sup>4</sup> All the things I can say and ask.

<sup>5</sup> I can understand / use technical terms from the subjects Maths, Science, Music, Sport, English.

<sup>6</sup> I can understand what's going on in songs and films. I can understand when someone tells me about themselves.

you have done these things”, but the text in the speech bubbles, e.g. “I have compared pictures of places in different countries with pictures of home” (p. 15), suggests a level of sophistication difficult to reconcile with the notion of a learner who would choose colouring in as a way of recording their intercultural learning.

Most widely-used coursebooks for young English learners in Germany, such as *Sally* (e.g. Brune, Elsner, Gleixner-Weyrauch, Lugauer & Schwarz, 2017), include portfolio-like self-assessment sheets as well, but here the problem is that the focus is primarily on the content of the coursebook and is thus too narrow. Language acquired from the teacher’s TL input in the classroom and the children’s own classroom talk, and of course from subjects taught bilingually, is excluded.

As it became apparent that no ready-made portfolio would fulfil the dual purposes of documenting the children’s progress in detail and aiding the transition to secondary school as envisioned, the school, in consultation with the researchers, began to develop an alternative, specifically tailored instrument with elements of existing portfolios, in particular the language biography and a dossier, the Treasure Book (for more detail, see Greenyer-Schüler, Skorge & Zehne, 2019). The ways in which this newly-conceived portfolio tries to address the needs from which it arose and the ways in which it differs from ready-made portfolios are outlined in the next section.

## 2 Considerations in developing the portfolio

The central criteria in developing the portfolio are that it should

- not be a test, but function strictly as self-assessment;
- be clearly understood by the learners, their parents and other stakeholders as a positive instrument of self-assessment, not a test;
- focus on chunks and phrases in situational/interactional settings where possible, rather than single words, even in Year One;
- be highly flexible, specific and individualised;
- accommodate learners’ emerging literacy, without excluding slower readers and writers;
- become more strongly discourse-orientated to engage the children’s reading, writing and listening skills from Year Two onwards;
- be easily adaptable by any English teacher at the school to the specific work done and language used in specific classes at all levels;
- be easily adaptable for other English teachers at primary level, also at non-bilingual schools;
- be a useful, validating and enjoyable accompaniment to the bilingual English programme over all four years of primary school;
- function as a personal record, providing each learner with positive and motivating evidence of their own learning over four years of primary school;
- provide autonomous learning opportunities for the children, in that they learn to self-assess, reflect on their learning and optimise their metacognitive strategies;
- provide rich, specific data on each child’s learning process for primary and secondary teachers;
- provide useful feedback for current teachers on efficacy of lessons and materials;
- provide useful and easily accessible data on children’s knowledge and competences that teachers at secondary school can build on;
- provide samples of the children’s competences that can be related to CEFR descriptors.

## 2.1 Specific challenges

One essential and ongoing challenge is to create a positive, motivating self-assessment experience for all the children, irrespective of ability levels, using tasks that are easy to understand and perform but, crucially, are not test-like in character. Especially in Year One, the assessment tasks have to be accessible and meaningful to children who are just starting to read and write. Although there are open tasks that invite children to write or draw, and these increase from the end of Year Two, the children are not asked primarily to *display* their knowledge and abilities; instead, they indicate whether they *judge themselves to have certain knowledge and abilities*. This is done by asking the children to assess for themselves what they are able to do, using *can-do* statements in line with the CEFR and as modelled by *My Languages Portfolio* (e.g. pp. 10ff.). A further challenge related to these kinds of tasks, especially in Year One and to some extent in Year Two, is *how* to enable children whose ability to read and write is very limited to indicate in a differentiated and meaningful way what they can do in the TL. Then there is the problem of providing tasks that are demanding enough to challenge stronger English learners and German-English bilinguals while making sure not to stigmatise or intimidate other members of the class.

The issue of what language to use in setting the tasks, the L1 or L2, also has to be addressed, with a gradual movement from German to English as the learners' language proficiency and literacy skills develop; giving portfolio sheet instructions in both languages is one way to challenge more ambitious learners whilst giving less assured learners the choice of reading (or listening to) the instructions in the L1. Finally, as the school staff have voted to implement the portfolio in all classes, and since a major factor in its design is its specificity and regular implementation, another major consideration is how to make it very easy for teachers to adapt it so that it reflects the precise topics and language used in their individual classes.

## 2.2 Meeting the desiderata: designing tasks for younger learners

Ways in which the challenges of designing tasks for young English beginners with very restricted reading and writing skills have been addressed are described below.

### 2.2.1 Using visual material

In the first two years, before the children can be expected to read or write when working on the portfolio, the self-assessment tasks rely heavily on unambiguous pictures or familiar visuals taken from material used in class. Reusing visual materials from school-book materials on portfolio sheets for the whole school has in turn necessitated that the schools buy licences to reprint the visuals, or else lengthy communications with school-book publishers to establish what conditions they apply for reusing their material (some require a detailed acknowledgement of the source on each portfolio sheet, for example).

### 2.2.2 Bilingual portfolio instructions

As it is imperative that young learners understand the aims and functions of the portfolio and how to approach the portfolio tasks, the team decided that a "German-only" colleague would join the English-only teacher to give detailed explanations, help and encouragement when the Year One and Year Two children do portfolio-related work. Typically, the English-only teacher explains how to use the portfolio and how to do the tasks in English, and this is paraphrased by the German-only teacher, who also answers questions.

### 2.2.3 The smiley dilemma

An example of a portfolio task administered near the end of Year One introduces a further dilemma. The task is from the “advanced” portfolio sheet for classroom phrases (see section 3), and the can-do statement is: “Ich verstehe diese Aufforderungen im Englischunterricht: Sag ‘Entschuldigung’. Fass deinen Kopf an. Klatsch in die Hände.”<sup>7</sup> For the task to give a nuanced idea of the children’s developing language skills, it is preferable to have more answer options than a simple choice between yes and no. But because the children are still acquiring reading skills, the answer options have to be presented in visual form. The obvious choice, given their familiar and unambiguous meanings, are the ubiquitous happy/neutral/sad smileys. The project team nevertheless rejected the idea of using smileys initially, as a sad smiley has connotations of failure and losing that are antithetical to the portfolio’s aims.

However, after experimenting with other ways of indicating “yes”, “somewhat”, and “no”, such as three different geometric shapes, traffic-light colours or traffic signs, the team concluded that – especially in a class of six and seven-year-olds – these would pose a considerable extraneous cognitive load<sup>8</sup> that the familiar smiley would not. A further idea for alternatives to smileys comes from the workbook for the coursebook *Sally*, where instead of smileys, each of the self-assessment statements invites the children to choose one of three small symbolic images of Sally the kangaroo to indicate how they assess their own ability or performance. These images show Sally carrying a small, light, green bag in her paw; a largish yellow bag over her shoulder; and doubled over under the weight of an enormous red sack. The illustrator has found an engaging alternative to the putatively over-judgemental smileys, using imagery combined with traffic-light colours. However, the problem of extraneous cognitive load remains, and the connotation that the things the children can do well are lightweight, while the ones they do less well are burdensome, are no less problematic than happy versus sad smileys.

Thus, the portfolio team opted to use smileys after all, but to make their implications in the context of the portfolio clearly explicit. In the teacher’s guide to using the portfolio (Greenyer-Schüler, Skorge & Zehne, 2019), the German-only and English-only colleagues who administer the portfolio sheets in Year One and Two are enjoined to emphasise that choosing the sad smiley is completely acceptable; it is not an indication of a deficit or failure, but useful information for the teacher and the learner.

The teachers point out to the children that their not knowing something or not being able to do something all that well yet might mean that the teacher needs to explain better or practise some things more. In this way, the learners are encouraged to develop a sense of agency in using the portfolio, and to understand that the portfolio *gives* them agency. From observations during the portfolio presentation phases with the class that has been piloting the portfolio since Year One, it was clear that even these young children had understood very clearly that the portfolio is not a test and that the smileys are used for feedback, not to judge their performance.

As for the three other portfolios referred to in 1.3, *My Languages Portfolio* (Council of Europe and National Centre for Languages, 2006) simply invites its users to “[c]olour in the speech bubbles when you can do these things” (e.g. p. 10), which does not allow learners to indicate areas where they are starting to master competences or have not yet mastered them; Legutke and Lortz (2002) ask the users of their portfolio to draw one of three smileys or a question mark in the circles provided; and the Rhineland-Pfalz bilingual portfolio (MBWWK RP, 2014) has its users draw one of the three traditional smileys in the circles provided, or else colour them in in the appropriate traffic-light colours.

<sup>7</sup> I understand these requests in English lessons. Say “sorry”. Touch your head. Clap your hands.

<sup>8</sup> I.e., they require careful processing that would use up cognitive resources, distracting the learner from the task at hand: see Sweller & Chandler, 1994.

#### 2.2.4 Differentiated tasks on unit work, classroom phrases and bilingual classes

So as to assess what language is acquired from classroom interactions in the school's immersive setting, as well as from bilingual classes, in addition to portfolio sheets on "Unit Work", which are based on the language and topics covered in the subject English itself, the portfolio team has been developing sheets for two more categories. These are "Classroom Phrases", reflecting language used by the teacher and learners in classroom talk in English lessons (classroom management, non-topic-specific interactions), and "Bilingual Classes", which focus on language acquired in the CLIL subjects.

In Year One and Two, there is typically one sheet presenting material all the children should be familiar with, and a sheet with more advanced material to challenge them more. Some material however automatically offers each child the chance to indicate how much they know, and no differentiated sheets are required. For instance, some tasks are based on complex pictures<sup>9</sup> showing scenes with multiple interactions in a supermarket or at the doctor's. The children are asked to look at these illustrations and circle parts of the picture if they know what the people depicted could be saying in English. In more open tasks such as these, which become more frequent as their language and literacy skills develop, the children are able to demonstrate individually what they can do or what they understand. In other tasks, children can choose whether to draw only, or draw and write, and they are encouraged to add further words or phrases they know.

#### 2.2.5 Examples

To illustrate the portfolio tasks, here are examples from the portfolio for the *second half of Year One*:

- A simple drawing of a face, familiar to the children from classwork, with the instruction "Kreise ein, was du auf Englisch sagen kannst!"<sup>10</sup> (Unit Work, basic tasks)
- "I can also say these numbers in English. / Ich kann diese Zahlen auch auf Englisch sagen. Circle them! / Kreise sie ein! 14 16 11 17 20 12" (Unit Work, advanced tasks; note that the children have a chance here to try to read the instructions in English as well)
- "Ich verstehe diese Fragen:<sup>11</sup> What can you see in the picture? How many dogs are there? Have you got a pet?" For each question, the smiley options ☺ ☹ ☹ are given. (Classroom Phrases, basic tasks)
- "Ich verstehe auch noch diese Fragen:<sup>12</sup> Can you open the window, please? Can you close your schoolbag, please? Can you come to the front, please?" The smiley options are ☺ ☹ ☹. (Classroom Phrases, advanced tasks)
- "Ich verstehe diese Aufforderungen im Sportunterricht":<sup>13</sup> Run quick. Get into a circle. Change, quick! Let's play a warming-up game. Roll the ball." The smiley options are ☺ ☹ ☹. (Bilingual Classes, basic tasks)
- "Ich verstehe auch noch diese Aufforderungen im Sportunterricht"<sup>14</sup>: Carry the bench. We need eight children. Line up on the yellow line. Balance on the bench. Throw and catch the ball." The smiley options are ☺ ☹ ☹. (Bilingual Classes, advanced tasks)

The examples also show that, wherever possible, the portfolio tasks focus on meaningful TL phrases and sentences rather than single words in isolation.

<sup>9</sup> Taken from the coursebook materials.

<sup>10</sup> Circle what you can say in English.

<sup>11</sup> I understand these questions.

<sup>12</sup> I also understand these questions.

<sup>13</sup> I understand these requests in P.E. lessons.

<sup>14</sup> I also understand these requests in P.E. lessons.

### 2.2.6 Access and adaptability

To ensure that other members of staff can easily access and adapt the portfolio sheets for their own classes, inserting contents they have covered and the classroom language they habitually use, portfolio pages that have already been developed are stored as Word documents available to everyone on the staff. In time, the “Unit Work” and “Classroom Phrases” sheets could also be made available and utilised by teachers at non-bilingual schools as well.

## 3 Implementing the portfolio

The project has been in operation since early 2018, when the first portfolio activities were carried out with a Year One class. Each half year, new portfolio sheets are developed, reflecting the work of the past half year and giving children the chance to assess and critically reflect on what they have learnt. The sheets are filed in each child’s own portfolio folder, which is kept by their English teacher.

The children are given the chance to show their portfolio sheets and reflect on their progress each half year in carefully scaffolded presentation sessions, facilitated in Year One by both the English-only teacher and a German-only colleague, who sums up in the L1 and moderates the feedback and reflection phases. From Year Two, the English teacher can hold the presentation session without a German-speaking colleague. Although the children present their work and make comments in German, they are encouraged to give examples of some of the English words and phrases they have been asked about when filling out the portfolio sheets. Thus, although what they “can do” in terms of oral production cannot be assessed directly via the sheets, they get the opportunity to demonstrate their speaking skills in the presentation sessions, and are eager to do so. In these sessions, the learners’ positive achievements are constantly foregrounded, celebrated and praised. At all times, the children are encouraged to be proud of how much they have learnt and what they can do, as reflected in their portfolios, and they are invited to give feedback to the teachers, and, if they like, tell them what they could change or do better in their teaching. In this way, too, the portfolio is conceived to give the children agency and make them equal partners in the enterprise of learning and teaching English.

The portfolio sheets roughly correspond to some of the “biography” elements of existing portfolios. Like other portfolios, it also has a dossier, the “Treasure Book”. Each half year, the learners are invited to choose work from their classroom folders to put into their Treasure Book folders. As for the self-portrait elements of the language biographies, the project team decided that it would make more sense if the learners added these in Year Four, when their biographies are longer and their ability to reflect and formulate texts are better developed.

## 4 Taking stock: the project so far

In mid-2021, the first cohort of children who have worked with the portfolio since Year One will leave primary school. The proof of the pudding will thus be in their first years of secondary school, from September 2021 onwards. Although the team members have been working on the project in their free time and without funding, it would be too good an opportunity to waste if their progress were not tracked by a systematic study. In particular, it would be vital to learn whether and how they and their new teachers utilise the portfolios to address the “transition problem”. Ways of doing this are currently being explored.

As work on the portfolio has progressed, it has become clear that it has other benefits besides being a means of providing future teachers with evidence of the learners’ progress and competences. It can also function as a valuable documentation for the children,

their families, their current teachers, the school and other stakeholders. Equally significantly, it can provide evidence for school boards, teacher trainers, researchers and, crucially, policy makers, that a successful TEFL programme starting in Year One is of demonstrable benefit, and that a well-implemented bilingual model can result in competence levels considerably higher than that envisaged by the education authorities in North Rhine-Westphalia by the end of Year Four.

While the project generates a great deal of data, which could certainly be a rich seam to mine in future research, it should not be forgotten that it is *not a research project but a practical initiative, originating in the school itself*, and it is intended primarily to benefit the learners themselves. To this extent, the project's philosophy shares a great deal with that of Action Research (Burns, 2010). The team makes no claim to the validity of the data, as there is no guarantee that all the learners are able to assess themselves accurately or that their assessments are always truthful. Observation notes, casual checks during the reflection phases (for example backup questions from the teacher), the teacher's knowledge of the learners' usual performance and the responses on the portfolio sheets themselves suggest, though, that the learners in the classes piloting the portfolio are capable of very accurate self-assessments and are not inclined to cheat.

## 5 Final remarks: CLIL research on a grassroots project?

As noted earlier, the project is firmly rooted in the practice of teaching professionals, who approached researchers for support in developing a response to a practical need. The initiative has been generated primarily by the school with the explicit support of the head teacher and approbation of the English teachers, and examples of portfolio sheets and guidelines have been made available to all interested teachers at the school, who are encouraged to use them. To this extent, the project differs significantly from those whose roots lie in academic studies of school practice, with researchers developing and handing down solutions to teaching practitioners.

Although the portfolios are not intended primarily for research, the responses of the children in the first cohort to use the portfolio certainly reinforce the impression that they are progressing quickly in their acquisition of English, and that they will indeed be beyond A1 level in the skills *Speaking* and *Listening* by Year Five. This impression holds for almost all the children, and not just those who are academically strong in general. The portfolio tasks are constantly evolving in step with the children's developing literacy and cognitive development. At the time of writing, the children are in Year Three and have recently produced written texts on the development of the potato and echolocation in bats in their portfolio work on CLIL Science. The project and the data it is generating are interesting in the CLIL research landscape, in view of the recent critiques of data collected in the context of pre-selected CLIL streams and the move towards researching CLIL effects in contexts where there is no "creaming" effect (Ohlberger, 2019). In this respect, the project could feed into research that is changing the face of CLIL.

By way of illustration, three portfolio sheets have been included on the following three pages: one from the second half of Year One and two from the first and second halves of Year Two respectively. There is one example each of Bilingual Classes, Unit Work and Classroom Phrases. These are of course taken out of context from a wider range of tasks, in each case. There is a detailed, multi-page lesson plan explaining how to administer the sessions where the children fill in the sheets, based on experience accrued during the pilot project.

## Bilingual Classes II – Year One 1.2



Name \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

**Music**

1. Ich verstehe auch noch diese Aufforderungen im Musikunterricht:

Sing and do the movements.	😊 😐 😞
Sing a bit louder.	😊 😐 😞

2. Ich kenne auch noch dieses englische Lied:

<b>Little Peter Rabbit</b>	😊 😐 😞
----------------------------	-------

**Physical Education (PE)**

1. Ich verstehe auch noch diese Aufforderungen im Sportunterricht:

Carry the bench.	😊 😐 😞
We need eight children.	😊 😐 😞
Line up on the yellow line.	😊 😐 😞
Balance on the bench.	😊 😐 😞
Throw and catch the ball.	😊 😐 😞

2. Ich kenne auch noch diese Sportgeräte:

soft floor mat	😊 😐 😞
small box	😊 😐 😞
large box	😊 😐 😞

Das GSZ Bilingual Portfolio – M. Greenyer-Schüler, P. Skorge, C. Zehne – 06/2018

*Figure 1:* Example of a page from the portfolio, Bilingual Classes, second half of Year One

## Classroom Phrases I – Year Two 2.1



Name \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

## 1. Ich verstehe diese Aussagen:

Don't touch anything!	
Say it in a whole sentence, please.	
Open your books at page 15.	

## 2. Ich verstehe, was wir in dieser Stunde machen werden:

We're going to sing our good morning song.	
We're going to have our chat time.	
We're going to work in our pupil's book.	

## 3. Ich verstehe den Unterschied zwischen diesen Sätzen:

Give me ..., please. ↔ Get me ..., please.	
What is it? ↔ Where is it?	
Here you are. ↔ How are you?	

## 4. Ich verstehe den vorgelesenen Text.



**Look! I've got a wobbly tooth! It hurts! The tooth fairy will come tonight and bring me a present.**

Das GSZ Bilingual Portfolio – M. Greenyer-Schüler, P. Skorge, C. Zehne – 01/2019

Figure 2: Example of a page from the portfolio, Classroom Phrases, first half of Year Two

Unit Work - Year Two 2.2

Name \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_



**Family**

1. Ich weiß, was diese Namen von Familienmitgliedern bedeuten.

sister  
☺ ☹

grandpa  
☺ ☹

brother  
☺ ☹

uncle  
☺ ☹

aunt  
☺ ☹

2. Ich kann in einem ganzen Satz (höchstens 6) Familienmitglieder aus meiner Familie auf Englisch aufschreiben.

**Who is in your family?**

---



---



---



---



---



---



---

Das GSZ Bilingual Portfolio – M. Greenyer-Schüler, P. Skorge, C. Zehne – 06/2019

Figure 3: Example of a page from the portfolio, Unit Work, second half of Year Two

## References

- Brune, J., Elsner, D., Gleixner-Weyrauch, S., Lugauer, M., & Schwarz, S. (2017). *Sally – Englisch ab Klasse 1 – Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 4. Schuljahr – Activity Book*. Berlin: Cornelsen.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Council of Europe & National Centre for Languages (2006). *My Languages Portfolio: European Language Portfolio – Junior Version* (Rev. Ed.). Date of access: 28.10.2019. Retrieved from [http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio\\_revised.pdf](http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio_revised.pdf).
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Greenyer-Schüler, M., Skorge, P., & Zehne, C. (2019). *Handreichung zum bilingualen Sprachenportfolio*. Unpublished Manuscript.
- Kersten, K., & Rohde, A. (2013). On the Road to Nowhere: The Transition Problem of Bilingual Teaching Programmes. In D. Elsner & J.-U. Keßler (Eds.), *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules* (pp. 93–114). Tübingen: Narr Studienbücher.
- Legutke, M., & Lortz, W. (Eds.). (2002). *Mein Sprachenportfolio*. Frankfurt a.M.: Disterweg.
- MBWVK RP (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland Pfalz) (2014). *Mein Sprachenportfolio für den bilingualen Unterricht (Englisch)*. Date of access: 28.10.2019. Retrieved from <https://grundschule.bildung-rp.de/lernbereiche/fremdsprachen/grundschulen-mit-bilinguaem-unterricht/portfolio-fuer-den-bilingualen-unterricht.html>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Date of access: 28.10.2019. Retrieved from [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/LP\\_GS\\_2008.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf).
- Ohlberger, S. (2019). *Profitieren Schüler von bi(o)lingual? Konzeption, Durchführung und Evaluation der Wirksamkeit bilingualer Module*. Bielefeld: Bielefeld University. <https://doi.org/10.4119/unibi/2937093>
- Ohlberger, S., & Wegner, C. (2019). CLIL Modules and Their Affective Impact on Students with High English Anxiety and Low Self-Efficacy. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 1–15. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201906253409>
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why Some Material Is Difficult to Learn. *Cognition and Instruction*, 12 (3), 185–233. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1)
- Wolff, D. (2017). *Bilingual Content Teaching in Germany in 2017*. Ed. by the Goethe Institute. Date of access: 28.10.2019. Retrieved from <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/21074378.html>.

## Information on the article

**Citation:**

Skorge, P. (2020). A Dedicated English Portfolio for a Bilingual Primary School. A Project-in-Progress to Address the Transition Challenge and Augment the Agency of Learners at a Bilingual Primary School (and Other Primary Schools). *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 11–25. <https://doi.org/10.4119/pflb-3434>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Global Englishes in the Classroom

## From Theory to Practice

Peter Schildhauer<sup>1,\*</sup>, Marion Schulte<sup>1</sup> & Carolin Zehne<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
[peter.schildhauer@uni-bielefeld.de](mailto:peter.schildhauer@uni-bielefeld.de)

**Abstract:** Today's learners of English will face the challenge of having to communicate with speakers of English from a variety of backgrounds in their future. The smallest fraction of their prospective interlocutors will be native speakers of well-known standard varieties such as British and American English. Researchers of different research paradigms have discussed the pedagogical implications of this diverse sociolinguistic reality, which we refer to by the term *Global Englishes*. The two strategies that are proposed frequently are a) to allow learners of English to encounter a variety of different Englishes in order to develop (listening) comprehension skills and b) to address pragmatic and interaction strategies that allow to deal with intercultural encounters and – in particular – communication barriers. Starting from this theoretical background, we first investigate one coursebook each for the intermediate and the advanced secondary school level in the German state North Rhine-Westphalia to find out to what extent current coursebooks provide Global Englishes material. We identify a trend to providing a considerable amount of material. However, even most recent ebooks rely on audio files despite the fact that they could include a higher amount of audio-visual material. We argue that in particular audio-visual material is well-suited for making students encounter Global Englishes in the classroom and move on to suggest *TED-talks*, advertisements and cinematic films as highly suitable sources of material. We illustrate our argument with examples and selected tasks for each category. We end the article by proposing specific activities that can be used to practice interaction strategies.

**Keywords:** Global Englishes, ELF, coursebooks, audio-visual texts, task-design



## 1 Introduction – Global Englishes in theory, curricula, and teaching practice

English can be considered *the* lingua franca of (post)modernity. Using the English language has become a necessity for many professions, and English is an important language in international trade and travel. Therefore, the English language has advanced to a globalized phenomenon and grown out of the cradle of the traditional standard varieties, first and foremost British and American English. Speakers of English today are far more likely to encounter non-native speakers than native speakers of the language (Galloway & Rose, 2015, p. x). We can, therefore, safely assume that today's learners of English will (have to) communicate with speakers of English from various different backgrounds.

These developments have naturally been the subject of research from various theoretical strands (Galloway & Rose, 2015; Melchers & Shaw, 2015):

- The research paradigm of *World Englishes* focuses on the features of varieties of English around the world. These varieties are often categorised on the basis of Kachru's (1985) seminal Concentric Circles of English; phonological and morpho-syntactic markers are used to group varieties into further, linguistically motivated clusters.
- The *English as a Lingua Franca* (ELF) paradigm focuses particularly on the fact that, as a global language, English is used as a means of communication between far more non-native speakers than native ones and in various communicative encounters. In one of the most commonly cited definitions of ELF, Seidlhofer (2011, p. 7) describes ELF as “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice and often the only option”. From a linguistic point of view, Mauranen (2018) calls ELF “second-order-language contact” in which the “English” in ELF is a common denominator which has to be constructed for successful communication, depending on the context of the communicative situation. In second order language contact, speakers bring in whatever linguistic and cultural resources they have, which in turn means that ELF is always multinormative, multilingual, and multicultural (Mortensen, 2013). Rather than viewing it as a set of features, ELF can perhaps be seen as a set of skills, another communication mode (Kohn, 2018) which is used to master these complex communicative encounters apart from Standard English. This way, in an educational setting, students should be prepared for this “mode” of using English outside the classroom.
- Additionally, areas such as *Globalisation Studies*, *Language Policy* and *Education* have been concerned with the global spread of English (Galloway & Rose, 2015, p. xi).

These different strands all stress the pluricentricity of the English language, are interested in non-native speakers' use of English (and/or question the status of the “native” speaker in the first place), and emphasise that the sociolinguistic reality of English as a global phenomenon must have implications for the teaching of English, e.g. in foreign language classrooms. In choosing the term “Global Englishes” for the present paper, we follow Galloway & Rose (2015), who suggest this term to encompass all the foci outlined above, based on these shared underlying convictions.

These insights from research and theory have already had some impact on educational policy in Germany. In North Rhine-Westphalia (NRW), one of the biggest German states, the most recent version of the curriculum for English language teaching at secondary schools states that students should be enabled to act competently in intercultural encounters in various anglophone cultures, from the British Isles and the USA to Africa, India, Australia and New Zealand (MSW NRW, 2019a, p. 7). For students approaching

their *Abitur*, the curriculum even demands an increased awareness of the varieties of English as well as deeper insights into the structure and use of an evolving English language (MSW NRW, 2014, p. 12). In line with this policy, the Ministry of Education in NRW announced Nigeria's language and culture to be a core topic for the 2021 *Abitur* examinations (MSW NRW, 2019b).

These curricular demands boil down to two main aspects that students need in their classrooms *today* in order to be successful in intercultural communicative situations *in the future* (Ahn, 2017; Baker, 2012, 2015; Farrell & Martin, 2009; Melchers & Shaw, 2015):

- frequent Global Englishes encounters (see Section 3) that allow them to develop a sufficient degree of tolerance towards comprehension problems, adequate listening comprehension skills as well as intercultural and language awareness;<sup>1</sup>
- interaction strategies (see Section 4) that allow them to manage intercultural encounters (in particular critical incidents) and to overcome potential communication barriers.

If we switch perspective from theory to current practice, however, we still encounter a considerable gap. Kohn (2016, p. 87), for instance, states that “[...] far too many young people are leaving school today without being able to cope with the challenges of real English communication to their own satisfaction” (see also Bieswanger, 2012). Practitioners at schools in North Rhine-Westphalia who were interviewed in 2019 (Zehne, in prep.) agreed with Kohn's thesis and pointed to a lack of material for practicing Global Englishes encounters in their classrooms. They stated that fully-employed in-service teachers often do not have the resources to produce these materials on their own.

In sum, we witness a situation in which theory from Global Englishes research is being transferred into curricular guidelines (e.g. in North Rhine-Westphalia), but apparently not yet further into the classrooms to a sufficient degree.

In what follows, we would like to contribute to closing this apparent theory-practice gap. We first investigate what contribution current coursebooks can make in that regard (Section 2) and on that basis move on to suggesting material and tasks addressing the two needs pointed out above. Section 3 mainly focuses on receptive competences, providing example material and tasks for integrating Global Englishes encounters in English as a foreign language classrooms. This section opens with a strong plea for the use of audio-visual texts in that regard. Among others, we argue that these texts are suited best for providing comprehensible input (Krashen, 1985) and, thus, for catering to the needs of learners, who should not be frustrated, but encouraged to encounter Global Englishes. Section 4 turns to productive competences (in particular speaking) and shows how interaction strategies for ELF encounters can be practiced. Section 5 concludes the paper.

## 2 Global Englishes in the coursebook: current tendencies

A central medium and source of material for in-service teachers is the coursebook, which is based on curricular guidelines (see Section 1). Due to their prominent position in everyday school life (McKay, 2012; Möller, 2016), current coursebooks are an essential starting point for any project aiming at transferring theory to (school) practice. In this section, we will examine how two different current coursebooks represent global varieties of English.

<sup>1</sup> The concept of *intercultural awareness* (Baker, 2012, 2015) is based on Byram's seminal account of intercultural communicative competence (ICC) (Byram, 1997) and, thus, encompasses the ICC components related to *knowledge*, *attitudes* and *skills* suggested by Byram (Baker, 2012, p. 65). However, *intercultural awareness* extends earlier conceptions in stressing the “varied, dynamic, and emergent” nature of cultural influences in “global lingua franca contexts” (Baker, 2012, p. 66) and, therefore, goes beyond the ICC idea of communication between cultural groupings well-defined on a national level. Consequently, while knowledge of specific cultures still plays a role in Baker's conception, the focus shifts to “an understanding of the dynamic way sociocultural contexts are constructed” (Baker, 2012, p. 65).

One of the first coursebooks for the advanced secondary school level based on the new curricular demands outlined in Section 1 is *Green Line Oberstufe* (Butzko et al., 2015). Schulte and Schildhauer (2020) analysed the varieties of English used in that book, counting the different speakers, allocating them to varieties and determining a percentage of each variety per unit. Their results are replicated in Figure 1:

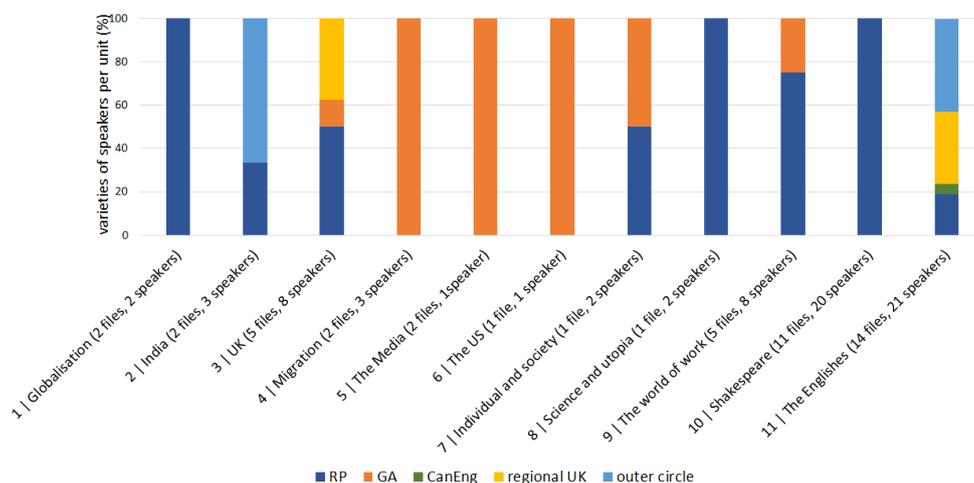


Figure 1: Varieties of English audible in audio files per unit in *Green Line Oberstufe* (reproduced from Schulte & Schildhauer, 2020)

Figure 1 shows that the traditional standard varieties, Received Pronunciation (UK) and General American (USA), dominate in each unit. Only chapter 11 (“The Englishes”) provides input from different varieties, such as regional accents from the UK, Canadian English, and African varieties of English (labelled “Outer Circle” here).

As the curriculum for this level also demands that students develop an increased awareness of and descriptive insights into the diversity of the English language, we additionally analysed the tasks in *Greenline Oberstufe* which exhibit a linguistic focus. Table 1 shows how these tasks can be categorised:

Table 1: Categories of tasks with a linguistic focus in *Green Line Oberstufe* and anchor examples

<b>stylistic devices</b>	“Analyse the stylistic devices the songwriter uses to convey his message.” (p. 92)
<b>argumentative structure</b>	“Explain the structure of the article – what is the logical connection between the paragraphs?” (p. 66)
<b>meta / status of English</b>	“Explain the meaning of ‘English isn’t English, it’s an elastic patchwork.’” (p. 258)
<b>variety features</b>	“What do you notice about the way the speaker pronounces ‘came’, ‘take’, ‘place’ and ‘available’?” (p. 269)
<b>other</b>	“Examine the style and language of the text. Do they appeal to you?” (p. 188)

For our purposes, tasks of the categories “meta / status of English” and “variety features” are particularly relevant. However, our analysis revealed that tasks with a linguistic focus are scarcely used in all units (with an average of 3.4 linguistic tasks per unit) except

chapter 11 “The Englishes” (with 59 linguistic tasks). Moreover, chapter 11 turned out to be the only unit in the book offering tasks focussing on variety features and the status of English. These results make it appear highly unlikely that Global Englishes will be addressed thoroughly in English classrooms relying on this coursebook as a guiding medium.

However, since *Green Line Oberstufe* was published in 2015, ebooks have established themselves as a new trend on the market. As they make use of the affordances of digital media, they are able to provide learners with an abundance of audio-visual material. Furthermore, the new *Orange Line 5* (both in print and as an ebook, NRW edition; Haß, 2017) invites 9<sup>th</sup>-grade students of comprehensive schools on a world tour through Australia (unit 1), the Caribbean (unit 2), South Africa (unit 3) and Hong Kong (unit 4). For these reasons, we replicated our analysis with a focus on the ebook *Orange Line 5*.

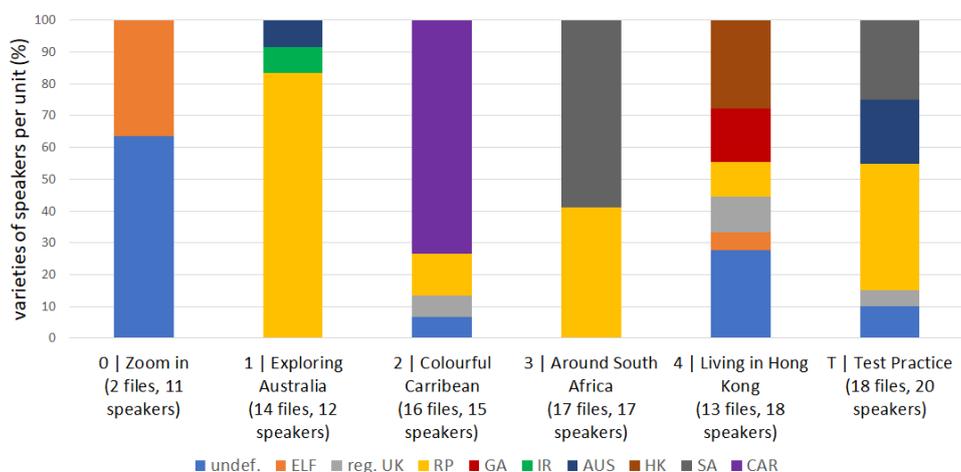


Figure 2: Varieties of English audible in audio files per unit in *Orange Line 5*

Figure 2 shows that *Orange Line 5* makes use of a vast amount of different speakers – never less than 10 in each unit. This constitutes a tremendous leap in comparison to *Green Line Oberstufe*. Additionally, the variety ratio is reversed as compared to *Green Line*: We hardly find speakers with a General American accent and while speakers of Received Pronunciation are still used fairly frequently, they are the minority in almost every unit (apart from Australia). In particular unit 2 and 3 appear to provide frequent input of the variety located in the respective area.

A closer look at the samples reveals that all speakers speak slowly and aim for a neutral variety that is marked slightly by features of their regional variety (e.g. monophthongs for the lexical sets FACE and GOAT as well as syllable-timed rhythm for the Caribbean, cf. Schneider (2008), and alveolar /r/ for South Africa, cf. Mesthrie (2008)). Thereby, students encounter unfamiliar Englishes, but are challenged adequately in relation to their proficiency level and are thus not overwhelmed by the input.

However, *Orange Line 5* still mainly relies on audio-only files: only 13 per cent of the files in the ebook are audio-visual, e.g. snippets from film documentaries and the like. In some cases, this focus on audio files produces odd contradictions, e.g. when the students are asked to “listen to Marcus talking to his English friend, Alan, in a video chat” (p. 122; task accompanying an audio file, our emphasis).

To sum up, the examples we have analysed exemplify a concentrated (*Green Line Oberstufe*) and an integrated (*Orange Line 5* ebook) approach to Global Englishes: *Green Line Oberstufe* offers almost all material related to varieties of English in one (the last) unit, while the *Orange Line 5* ebook provides for these encounters in nearly every of the numerous audio samples. If the *Orange Line 5* ebook is taken as an example of the most recent coursebooks, we can assume that the new generation of coursebooks

shows a promising tendency towards frequent encounters with Global Englishes that are tailored to the proficiency level of the audience. However, even this new generation of coursebooks relies on audio (instead of audio-visual) files. In addition to that, descriptive language awareness tasks are hardly offered in either of the books we analysed.

In the following section, we try to target these gaps by suggesting a) exemplary audio-visual material that can be used within an integrated approach to Global Englishes and b) accompanying tasks that can serve to develop language awareness and language descriptive competences at intermediate and advanced proficiency levels at German secondary schools.

### 3 Using audio-visuals to expose learners to uses of Global Englishes

#### 3.1 Why audio-visual texts?

Audio-visual texts play a prominent role in the students' life worlds. The current JIM study, for instance, ranks online videos and TV 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> among adolescents' media activities in their leisure time (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018). Indeed, this aspect could be essential in raising and sustaining the students' motivation, particularly with regard to possible comprehension problems.

What is more, audio-visual texts are multimodal, i.e., they combine core modes such as language, image and sound (cf. Stöckl, 2016). Especially formats in which speakers appear on screen offer a range of non- and para-verbal cues for meaning making: they provide gestures, facial expressions and various contextual cues that render input comprehensible similarly to face-to-face interaction (Krashen, 1985; Nava & Pedrazzini, 2018, p. 36). For listening comprehension, this is a decisive advantage audio-visual texts can have over the audio files favoured by coursebooks (see Section 2 above; Henseler, Möller & Surkamp, 2011, p. 9, 23; Viebrock, 2016, p. 16).

Admittedly, audio-visual texts taken from an authentic cultural context (Buendgens-Kosten, 2013) may feature "idiomology, regional vernaculars, dialect and accents, a high speech rate, and demanding stylistic features such as irony, puns, and the like" (Viebrock, 2016, p. 18), which might constitute too high a challenge for some students. However, the material available displays these features to a varying extent. The following sub-sections illustrate this by presenting examples of audio-visual texts that range from easy to difficult regarding the features listed above. Additionally, digital audio-visual texts can often be played at reduced speed (e.g. in the VLC player) and/or with subtitles (an automatic option offered, for instance, by YouTube), and thus offer further convenient options for differentiation in heterogeneous learner groups.

#### 3.2 TED talks in a listening journal activity

TED talks are an easily accessible audio-visual resource to use in the classroom. Originally, these talks were part of an annual conference for representatives from technology, education, and design. Today, they cover a wide variety of topics, which are of interest to the public. In TED talks, which are available online ([www.ted.com](http://www.ted.com)), expert speakers from a wide range of fields introduce and explain their ideas to a lay audience (Anderson, 2017).

TED talks provide a valuable resource to expose students to the use of English as a global language (by non-native speakers), as they

- are easily accessible online and can be filtered by length and/or topic;
- belong to one main genre: argumentative speech;
- provide other cues for understanding besides speech: facial expressions, gestures, graphs/figures;

- have transcripts available online for most videos;
- might even have subtitles, e.g. when watched via ted.com or YouTube.

A listening journal activity (cp. Galloway & Rose, 2014) can be a way to practically implement TED talks as a source of exposure to a wide range of (non-native) English accents. Such a journal is

“[...] a book in which students record their extensive and intensive listening practices, as well as reflections on their listening experiences. The extensive listening aspect of listening journals requires students to choose and listen to texts that appeal to them from a source provided by the teacher” (Schmidt, 2016, p. 3).

In the case of our listening journal activity, the source provided by the teacher is a web page which contains the audio-visual material needed for the journal activity.<sup>2</sup> Students can find the videos they are supposed to watch on the page and can easily access this resource from home. A rating system, e.g. consisting of a star scale, can be used by the teacher to indicate the videos’ difficulty in terms of language and thus gives students a chance to select a video based on their abilities/needs.

The videos for the resource webpage are selected based on the topics that are covered in the respective coursebook used in class. For each unit, several videos can be selected and posted online. Table 2 gives an overview of the topics listed in the curriculum for the *Oberstufe* in North Rhine-Westphalia (MSW NRW, 2014, p. 23).

Table 2: Overview of topics in the German *Oberstufe* in NRW (taken from MSW NRW, 2014, p. 23; our translation).

Grade (end of)	Topics
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• everyday realities and prospects of adolescents; (language) learning, living, and working in English speaking areas</li> <li>• political, social, and cultural realities: living together, communication and identity formation in the digital age</li> <li>• global challenges and future visions: values and future plans in the global village</li> </ul>
11/12/(13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• every day realities and prospects of adolescents: life plans, course of studies, vocational training, jobs international – English as a lingua franca</li> <li>• political, social, and cultural realities: the United Kingdom in the 21<sup>st</sup> century – self-perception between tradition and change</li> <li>• the American Dream – visions and everyday realities in the USA</li> <li>• postcolonialism: everyday realities in another anglophone cultural region</li> <li>• media and their meaning for the individual and society</li> <li>• global challenges and future visions: chances and risks of globalization (progress and ethics in modern society)</li> </ul>

The listening journal activity presented here is intended to give students an insight into the use of English as a global language, thus exposing students to potentially unfamiliar accents of English. The learning objectives of this activity include:

- raising student awareness of the variability of English used as a global language,
- improving student listening comprehension when it comes to unfamiliar (non-) native speaker accents,
- training student listening comprehension strategies,
- improving student self-reflection on language and their abilities,

<sup>2</sup> For an example, see <https://wordpress.com/stats/day/listening.video.blog>.

- exposing students to non-native speaker accents of English and models of proficient non-native English speakers.

As listening journals constitute an activity students take part in *outside* the classroom, they can take responsibility for their own learning process, which fosters learner autonomy. Due to this fairly high degree of autonomy and the advanced register used in most videos, this task is most suitable for older/more advanced learners of English (seven years of learning English as a foreign language). However, it could also be adapted for younger/less advanced students by providing more help for understanding videos, such as word lists, transcripts, or a summary of the videos' content.

The following tasks can be discussed in class to introduce the journal activity and to make students aware of the main type of audio-visual text they will encounter during this task:

- Please describe the way the presenter uses language. Pay attention to speed, grammatical correctness and word choices.
- Please discuss in what way your observations are related to the genre, i.e. a scripted, public, expert speech.
- Please compare your results to the way others, i.e. your friends, family, or even strangers, use language in everyday life. Over the next few weeks, take notes. In the first week, focus on speed/grammatical correctness, in the second on word choices and use of different languages, in the third have a look at all aspects and pay attention to whether people reached their communicative goal. Please remember to *describe* what you can observe and do not judge other people's language use.<sup>3</sup>

Using the online resource, students should watch at least one video for a particular topic a week. A worksheet template is provided on the web page to guide the students through their individual reflection processes. As journal pages, these worksheets pose questions concerning the videos' content and language:

- Please explain why you chose this video. Please characterize the speaker, e.g. regarding profession, expertise, origin, ...
- Please outline what the video was about.
- To what extent was the speaker easy or difficult to understand? Why? Please explain.
- Please list useful words/phrases you learned.
- Have a closer look at the way the speaker uses the language. Please point out features you think are interesting/new/strike you. You could take a closer look at which words the speaker uses or how he/she pronounces them.

While students autonomously work on their journal pages, some time is reserved in class to talk about their experience.

### 3.3 Advertisements

Advertisements are another genre of audio-visual text that secondary school students are probably quite familiar with. Short audio-visual clips advertising different goods or services are traditionally associated with television, but they are also found on media that young people use more frequently such as, for example, YouTube (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, p. 48). As on television, advertisements have to be signposted as such on YouTube. Most youths have noticed them and some said that

---

<sup>3</sup> The English teacher should stress that whatever observations students made, results are discussed in a neutral way, without judging language use as such. The focus should be on whether people reached their communicative goal by making use of the linguistic resources they have. Students should be made aware of the fact that using linguistic resources and engaging in processes of languaging to reach a communicative goal do not necessarily require adhering to standard forms of language.

they have bought the products that are being advertised there (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, p. 51). Kuty (2016, p. 288) argues that the incorporation of advertisements into the classroom is part of critical media literacy and thus a core aim of education. In addition to that, students often find the analysis of advertisements highly interesting and engaging (Kuty, 2016, pp. 288–289). The use of audio-visual advertisements in the classroom is thus not only advisable because young people are familiar with the genre from their own media use, but also because understanding the function and methods used by advertisers is an integral part of media literacy. In addition to that, advertisements from a variety of different countries are readily available on the Internet and can be incorporated fruitfully into the English-language classroom. Advertisements produced for different cultural contexts offer the possibility for implicit intercultural learning, as the genre itself is familiar but specific conventions and strategies may be different from one cultural context to another. They are usually also quite short, from a few seconds to a few minutes, and can therefore be watched and analysed within the time constraints of an English language class.

Although all of the above is true for advertisements from any society that uses English, we would like to show here how clips from Outer and Expanding Circle varieties rather than Inner Circle varieties like British or American English (Kachru, 1985) can be used in the EFL classroom. In Inner Circle societies, English is a native language of the majority of the population, while Outer Circle varieties are often characterised by multilingualism and the widespread use of English, but often as a second language. In Expanding Circle societies, for example Japan or Germany, English is only used in specific contexts and is not a language of wider communication.

The following suggestion is an example for an advertisement from Japan that can be connected with other topics, including, but not limited to, media literacy and advertising strategies in general, the use of English by non-native speakers, or language and societies in Asia. We selected an audio-visual clip that is under one minute long and advertises a soft drink. It features an at the time globally famous performer, and thus also provides an opportunity to discuss the fast-paced changes of Internet hypes and celebrity culture. The clip contains both Japanese and English, but these two languages are used for different purposes. Important information about the product is provided in Japanese, while English is used in the product name and in adapted song lyrics.

When considering non-native varieties of English, we suggest refraining from listing or finding phonetic or morpho-syntactic features if one does not want to engage more deeply with questions of correctness and standardness. These would have to be addressed to avoid simplex notions of non-native varieties as deviant, simple, or wrong. Instead, we focus on questions of language use in different societies (see also Schulte & Schildhauer, 2020).

Suggested tasks and activities:

- Please note which languages are used in this advertisement. Please describe in which contexts the individual languages are used. Discuss with a partner or in a small group what this might tell us about the purposes of English and Japanese in this ad.
- Find an ad for the same or a similar product from a different country, for example Germany or India, in which English is used as well. Analyse which languages occur in which contexts and state which purposes this language-mix might have. Compare this to the Japanese ad: Please explain the similarities and differences between them.
- Put yourself in the position of a marketing director working at a company of your choice (real or fictional). Sketch out an ad for a product of your company. Please discuss whether your ad should use languages besides English, give reasons for your decisions and explain where and how you would use the language(s) you decided for.

### 3.4 Cinematic films

Cinematic films are a traditional part of the EFL classroom. The films usually used generally feature well-known and over-represented varieties such as British or American English. They are also often exclusively watched and discussed in terms of literary and cultural aspects, while linguistic analysis and aspects of the language(s) used in them do not play a large role. This is a missed opportunity, however. Feature films are, of course, challenging cultural artefacts that are not produced for language learners. They contain culturally specific language, topics, humour, and stereotypes that might be challenging for language learners. This may be difficult but, when sufficiently scaffolded, for example by enabling subtitles (see also Section 3.1), also very rewarding and interesting for students. Films give us the opportunity to address any or all of the issues mentioned above, and they can also provide fascinating data for linguistic analyses. A focus on linguistics also enhances the analysis of films as literary texts. Dialects and accents are not only an essential feature of film as a spoken medium, they also provide background information on characters, for example regarding social class and origin (Hodson, 2014).

We outline possible tasks based on the critically acclaimed film *The Guard* (2011), which is set in the Republic of Ireland and features a number of Irish actors. English is an official language in Ireland and Irish English a native inner-circle variety, albeit one that is not usually addressed in EFL textbooks. Irish English is also relatively well described in the linguistic literature, so comparisons between this and other varieties can be based on robust empirical results. We would therefore suggest tasks that make reference to all different levels of language description, including phonetics and phonology, morphosyntax, but also semantics and pragmatics. Features that are typical for Irish English are, for example, the varying phonetic realisation of interdental fricatives as stops, the monophthongization of diphthongs in words such as *cake* or *face*, the use of discourse marker *like* in phrase final position, or particular lexemes such as frequent swearing or the use of Irish-language words (Hickey, 2007; Kallen, 2013). We would suggest focusing on one feature at a time and giving students plenty of opportunity to listen to excerpts in order to identify such features. Depending on the overall aim, the film can either be watched in full or different scenes may be selected.

Suggested tasks and activities:

- Watch the breakfast scene (00:31:29–00:34:28). Please compare how Sgt. Boyle pronounces the bold vowels in the words ‘**saying**’, ‘**day**’, ‘**anyway**’ with Sgt. Everett’s pronunciation of ‘**Yale**’, ‘**neighbourhood**’, ‘**day**’, and ‘**cocaine**’. Please point out how this difference relates to Sgt. Boyle’s background. You can find necessary information here: <https://www.uni-due.de/IERC>.
- Please illustrate how Sgt. Boyle and Sgt. Everett are characterised by their language use.
- Please point out communication strategies (either in the breakfast scene or in the rest of the film) that might be typically Irish. How do these contrast with strategies in other societies you know about? When do the main characters Boyle and Everett, for example, have problems communicating well with one another? How is this resolved? Please explain.

## 4 ELF interaction strategies

Apart from exposing students to the use of English by speakers of various backgrounds, being able to use a number of interaction strategies is another aspect of using English as a global language and preparing students for the sociolinguistic reality of the language outside the classroom.

In ELF communication, certain strategies are often used for meaning making and avoiding misunderstandings (Cogo & Dewey, 2012; Mauranen, 2012). Even though

these strategies are neither exclusively used in ELF communication, nor a unique characteristic of the use of English as a lingua franca (Mortensen, 2013; Ranta, 2018), students still need to be prepared to use them in communication outside the classroom. Systematically implementing these communication strategies in the classroom not only helps to raise student awareness of them on a meta-level, but also potentially contributes to the students' understanding of successful communication.

Empirical investigations of the use of ELF (e.g. Björkmann, 2014; Kaur, 2010, 2012; Kennedy, 2017) have shown that paraphrasing and/or the use of multilingual resources and cues as a way to accommodate and avoid misunderstanding seem to be commonly used in such ELF encounters.

In the classroom, small activities can be used to explicitly thematise and practice these communication strategies. For instance, playing a variant of the famous game *Taboo* could be such an activity to practice paraphrasing and using multilingual resources in the classroom. The words used for the game can be taken from vocabulary lists for the current topic in the coursebook, which would also help students to revise and practice the vocabulary they need for a particular unit. Each student receives a *Taboo* card (see Figure 3) which they are asked to explain to a peer sitting next to them.

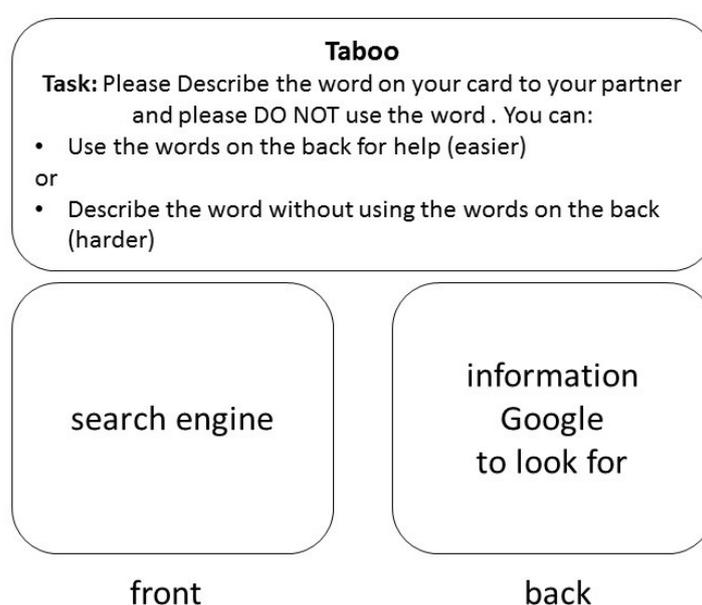


Figure 3: Sample *Taboo* game card (front and back sides) with game instructions (our own figure)

As a way to differentiate and adapt the task, students could choose whether they would like to play the traditional way and *not* use the words on the back of the card. Weaker students could use those words for help. The same principle can also be used for more complex communicative settings, such as dialogues, role plays, or discussions. In a role play setting, students could receive individual role playing cards with words they are not allowed to use while solving the communicative task (for an example see Figure 4 on the next page).

After completing the task, students should reflect on their language use and feelings in the situation. Potential guiding questions for the reflection phase could be:

- Please describe how you felt during the task. Is there a difference between the beginning and the end? Why? Why not?
- Please explain how you managed to not use the words on your role playing card.
- Please compare your experience to other situations in which you did not remember certain words outside the classroom.

**Role Play Card: Booking a Hotel Room**

**Guest**

**Please imagine:** You would like to book a room in the Sunshine Hotel in Rome, Italy.

- Your stay is from Monday to Sunday, one person in a single room
- Please find out about:
  - The price
  - Whether breakfast is included
  - Additional activities and tours
  - Nearby restaurants/bars
  - A city map
  - Check out times
  - A taxi to the airport

**Please remember:** You are not allowed to use the following words: (to) cost, (to) book, single room, breakfast, city map, check out, luggage, transportation.

**Please remember:** You can use the support cards with useful sentences for help.

Figure 4: Sample role play card with communicative task and word restrictions as extension of the taboo word game (our own figure)

Even though communication strategies should be implemented in the (more formal) class setting, students should also be given the chance to practically apply their knowledge and skills in authentic ELF communication, preferably with other non-native speakers of English. Online platforms such as ePals (<http://www.epals.com>) or eTwinning (<https://www.etwinning.net>) are a valuable resource to connect students to other non-native speakers of English and let them engage in not only written communication, but also in face-to-face interaction via telecommunication applications such as Skype. While the actual exchange can take place at home (e.g. talking about certain relevant topics), careful and guided reflection on how students experience these conversations should be implemented in class in a reserved time slot, e.g. once a week.

## 5 Conclusion and outlook

In line with the topic of this special issue, we have characterised Global Englishes communication as the *standard*, rather than the *margin* for English learners' future lives. We have shown that most recent coursebooks show a trend towards frequent encounters with different varieties of Global Englishes and rendered this as a promising trend. However, we have also pointed out that current material still mainly relies on audio files – despite the fact that the affordances of ebooks clearly allow for the use of audio-visual texts. On that basis, we have sketched our *new horizon*, which includes using a variety of audio-visual texts for Global Englishes encounters on a simple (TED-talk), medium (Japanese advertisements) and difficult (Irish feature film “The Guard”) level. Additionally, we suggested specifically-tailored tasks aimed at raising language awareness and practicing language-descriptive competences. Finally, our paper presented examples of how interactional strategies needed for ELF encounters can be trained in the everyday English language classroom.

Even with our new horizon sketched out, much work remains to be done in order to close the theory-practice gap and fully integrate Global Englishes in English as a foreign language classrooms.

## References

### Coursebooks

- Butzko, E., Carleton-Gertsch, L., Dennis, P., Eichler, K., Kaminski, C., Karabulut, N., et al. (2015). *Green Line. Oberstufe*. Stuttgart & Leipzig: Klett.
- Haß, F. (Ed.). (2017). *Orange Line 5. eBook pro*. Stuttgart & Leipzig: Klett.

### Audio-visual material

- Clark, C., Fernandez-Marengo, F., Guiney, E., & Lowe, A. (Producers), & McDonagh, J.M. (Director) (2011). *The Guard* [motion picture]. Ireland: Irish Film Board et al.
- Fanta Lemon + C. (2017). Date of access: 27.09.2019. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=uQhKRm5rUBQ>.

### Further references

- Ahn, H. (2017). *Attitudes to World Englishes. Implications for Teaching English in South Korea*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315394305>
- Anderson, C. (2017). *TED Talks: Die Kunst der öffentlichen Rede. Das offizielle Handbuch*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Baker, W. (2012). From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66 (1), 62–70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Baker, W. (2015). Research into Practice: Cultural and Intercultural Awareness. *Language Teaching*, 48 (1), 130–141. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
- Bieswanger, M. (2012). Varieties of English in the Curriculum. In A. Schröder, U. Busse & R. Schneider (Eds.), *Codification, Canons, and Curricula. Description and Prescription in Language and Literature* (pp. 359–371). Bielefeld: Aisthesis.
- Björkman, B. (2014). An Analysis of Polyadic English as a Lingua Franca (ELF) Speech. A Communicative Strategies Framework. *Journal of Pragmatics*, 66, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.03.001>
- Buendgens-Kosten, J. (2013). Authenticity in CALL. Three Domains of ‘Realness’. *ReCALL*, 25 (2), 272–285. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000037>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum International Publishing.
- Farrell, T.C., & Martin, S. (2009). To Teach Standard English or World Englishes? A Balanced Approach to Instruction. *English Teaching Forum*, 47 (2), 2–7.
- Galloway, N., & Rose, H. (2014). Using Listening Journals to Raise Awareness of Global Englishes in ELT. *ELT Journal*, 68 (4), 286–396. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu021>
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. London: Routledge.
- Henseler, R., Möller, S., & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Hickey, R. (2007). *Irish English. History and Present-day Forms*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551048>
- Hodson, J. (2014). *Dialect in Film and Literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–82. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Kachru, B. (1985). Standard, Codification and Sociolinguistic Realism. The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kallen, J.L. (2013). *Irish English, Vol. 2: The Republic of Ireland*. Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511298>
- Kaur, J. (2010). Achieving Mutual Understanding in World Englishes. *World Englishes*, 29 (2), 192–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01638.x>
- Kaur, J. (2012). Saying it Again. Enhancing Clarity in English as a Lingua Franca (ELF) Talk through Self-Repetition. *Text and Talk*, 32 (5), 593–613. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0028>
- Kennedy, S. (2017). Using Stimulated Recall to Explore the Use of Communication Strategies in English Lingua Franca Interactions. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6 (1), 1–27. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0004>
- Kiczkowiak, M., & Lowe, R.J. (2019). *Teaching English as a Lingua Franca – The Journey from EFL to ELF. Teacher’s Book*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Kohn, K. (2016). From ELF Communication to Lingua Franca Pedagogy. In M.-L. Pitzl & R. Osmik-Teasdale (Eds.), *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects*. Contributions in Honour of Barbara Seidlhofer (pp. 87–96). Boston, MA, & Berlin: de Gruyter.
- Kohn, K. (2018). MY English. A Social Constructivist Perspective on ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0001>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Kuty, M. (2016). Arbeitsmittel und Unterrichtsmedien. In F. Haß (Ed.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis* (pp. 280–305). Stuttgart: Klett.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 7–24). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-2>
- McKay, S.L. (2012). Teaching Materials for English as an International Language. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp. 70–83). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697042-007>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Date of access: 20.04.2020. Retrieved from [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf).
- Melchers, G., & Shaw, P. (2015). *World Englishes*. London: Routledge.
- Mesthrie, R. (Ed.) (2008). *Varieties of English. Africa, South and Southeast Asia*. Berlin & New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110208429.0.23>
- Möller, S. (2016). Sourcebook Rather Than Coursebook. Lernerorientiert mit dem Lehrwerk arbeiten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 50 (143), 12–18.
- Mortensen, J. (2013). Notes on English Used as a Lingua Franca as an Object of Study. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2 (1), 25–46. <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0002>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Date of access: 20.04.2020. Retrieved from [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/e/KLP\\_GOST\\_Englisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/e/KLP_GOST_Englisch.pdf).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Date of access: 20.04.2020. Retrieved from [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9\\_e\\_klp\\_%203417\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019b). *Zentralabitur 2021 – Englisch*. Date of access: 20.04.2020. Retrieved

- from <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4792>.
- Nava, A., & Pedrazzini, L. (2018). *Second Language Acquisition in Action: Principles from Practice*. London: Bloomsbury.
- Ranta, E. (2018). Grammar in ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 244–254). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-21>
- Schmidt, A. (2016). Listening Journals for Extensive and Intensive Listening Practice. *English Teaching Forum*, 54 (2), 2–11.
- Schneider, E. (Ed.). (2008). *Varieties of English. The Americas and the Caribbean*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Schulte, M., & Schildhauer, P. (2020). Teaching World Englishes with Films. In J. Andres, B. Rozema & A. Schröder (Eds.), *(Dis-)Harmony: Amplifying Voices in Polyphone Cultural Productions* (pp. 167–183). Bielefeld: Aisthesis.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Stöckl, H. (2016). Multimodalität. Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In H. Stöckl & N.-M. Klug (eds.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (pp. 3–35). Berlin & Boston, MA: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110296099-002>
- Viebrock, B. (2016). Fostering Film Literacy in English Language Teaching. In B. Viebrock (Ed.), *Feature Films in English Language Teaching* (pp. 13–30). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Zehne, C. (in preparation). *Developing English as a Lingua Franca Inspired Teaching Practices in Germany in a Multi-Perspective View* (Unpublished Doctoral Dissertation). Bielefeld University, Bielefeld, Germany.

## Information on the article

### Citation:

Schildhauer, P., Schulte, M., & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the Classroom. From Theory to Practice. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 26–40. <https://doi.org/10.4119/pflb-3435>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Sprachwandel und Textvielfalt sichtbar machen

## Anregungen für den Lateinunterricht

Dorit Funke<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
dorit.funke@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Texte in Lateinbüchern sind künstlich und didaktisiert. Die Sprache dieser Texte ist homogen und sieht immer gleich aus. Die Schüler\*innen bekommen so den Eindruck, dass die lateinische Sprache sich nie verändert hat. Auch die Texte in der Übergangsektüre sowie in der Lektürephase sind insofern homogen, als dass sie zum Teil bearbeitet sind, zum Teil aus zeitlich ähnlichen Epochen stammen und für die Elite geschrieben wurden. Im Schriftbild unterscheiden sie sich gar nicht von den Lehrbuchtexten. Im Beitrag werden lateinische Schriftzeugnisse vorgestellt, die aus mehreren Jahrhunderten und von Verfassern aus unterschiedlichen Schichten stammen. Den Schüler\*innen soll durch die Auseinandersetzung mit diesen Zeugnissen bewusst gemacht werden, dass Latein eine „wirkliche“ Sprache war, die einem stetigen Wandel ausgesetzt war, wie es moderne Sprachen auch heute noch sind. Weiterhin soll gezeigt werden, dass Latein von Menschen aller sozialen Schichten benutzt wurde, was sich natürlich – wie heute – in Ausdruck und Stil niederschlägt. Schließlich soll aufgezeigt werden, dass Latein das verbindende Element nicht nur zwischen Nicht-Muttersprachler\*innen und Muttersprachler\*innen war, sondern auch zwischen Nicht-Muttersprachler\*innen.

**Schlagerwörter:** Sprachwandel Latein, Heterogenität, Globalität, Lateinunterricht



## 1 Einleitung

In der heutigen Zeit ist die Stellung der englischen Sprache als globale Lingua Franca ebenso unstrittig wie die Akzeptanz ihrer vielfältigen Varianten. Viele Jahrhunderte zuvor wies das Lateinische über einen sehr langen Zeitraum eine vergleichbare Verbreitung auf und fungierte vielerorts ebenfalls als Lingua Franca. Denn Latein war die Sprache, in der man in großen Teilen Europas, im Norden Afrikas und zu einem geringeren Anteil in Asien kommunizierte, schrieb, verwaltete und Literatur schuf.

Es dürfte nicht überraschen, dass bei einer Sprache, die über so viele Jahrhunderte hinweg kontinuierlich existierte, Veränderungen eintreten mussten. Latein unterlag, wie jede menschliche Sprache, dem Sprachwandel, der alle Bereiche der Sprachstruktur miteinschließt. Dieser ist zumeist in der Schreibweise und in der Semantik am offensichtlichsten. Das heißt, dass Textzeugnisse aus unterschiedlichen Jahrhunderten Variationen aufweisen müssen. Hinzu kommt, dass Latein wegen seiner weitreichenden geographischen Ausbreitung aufgrund der lang andauernden Expansion des römischen Reiches nicht homogen sein konnte. Regionale sowie soziale Besonderheiten finden sich ebenso wie Phänomene des Sprachkontakts. Latein wurde in vielen Provinzen und Gebieten zuerst als Zweitsprache gelernt, da sich für die Sprecher\*innen von Latein ein hoher kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Vorteil ergab (vgl. Mullen, 2011, S. 536). Während einer längeren Phase von Zwei- oder Mehrsprachigkeit lassen sich Phänomene wie *code-switching* beobachten. *Code-switching* beschreibt den Wechsel von einer Sprache in die andere innerhalb einer Äußerung oder eines Textes (vgl. Adams, 2003, S. 19) und ist mehr oder weniger klar von *borrowing* abzugrenzen, welches die Aufnahme eines Elements aus einer anderen Sprache bezeichnet, wobei dieses Element morphologisch, semantisch und phonetisch in die aufnehmende Sprache integriert und als ein muttersprachliches angesehen wird (vgl. Adams, 2003, S. 26; Mullen, 2011, S. 531).

Diese Flexibilität und Heterogenität von Sprecher\*innen des Lateinischen wird Schüler\*innen gar nicht deutlich, wenn sie in der Schule für einige Jahre mit ihrem Lehrbuch Latein lernen.<sup>1</sup> Auch wenn es unterschiedliche Textformen gibt (z.B. Dialog, Beschreibung, Geschichte), orientiert sich das Latein in der Schule durchgängig am klassischen Sprachgebrauch. Nur am Rande finden sich Beispiele, mit denen zumindest die Möglichkeit gegeben wird, auf sprachliche Abweichungen vom bekannten Latein des Lehrbuchs einzugehen. Einige von diesen sollen im Folgenden beschrieben werden. Es handelt sich dabei um eine exemplarische Auswahl.

Ein gelungenes Beispiel findet man im Lehrwerk *Cursus* (Hotz & Maier, 2016, S. 51), in dem neben einem Informationstext zu Sklaven ein Bronzeanhänger eines Sklaven aus dem 4. Jh. n. Chr. abgebildet ist. Die zweite Aufgabe bezieht sich direkt auf diesen Anhänger: Die Schüler\*innen sollen die Wörter nennen, die sie erkennen können. Hierdurch können z.B. folgende Punkte thematisiert werden: Großschreibung, fehlende Abstände zwischen den Wörtern, fehlende Interpunktion, Schreibmaterialien.

Des Weiteren sind im Lehrbuch *VIVA* (Bartoszek et al., 2014, S. 187) zwei Holztäfelchen aus dem Lager Vindolanda am Hadrianswall abgedruckt. Die Bildunterschrift lautet lediglich „Vindolanda Tablets“. Aus dem Begleittext geht nicht hervor, was auf den abgebildeten Täfelchen steht, wer sie geschrieben hat oder aus welchem Material sie hergestellt sind. Durch den Abdruck ist jedoch zumindest die Möglichkeit gegeben, dass Lehrkräfte in Eigenregie z.B. auf das Schriftbild, das Material oder den Berufsstand der *scribae* eingehen.

Als Letztes sei eine Grammatikübung aus *Prima Brevis* (Utz & Kammerer, 2014, S. 62) genannt: Die Schüler\*innen sollen einen Spruch entziffern, der die Form einer

---

<sup>1</sup> So beklagt auch Glücklich, dass in Lehrbüchern oft eine falsche Vorstellung von der römischen Antike geschaffen werde (Glücklich, 2011, S. 4).

lateinischen Inschrift nachahmt, indem alle Wörter großgeschrieben sind und Wortgrenzen fehlen. Hier könnte man das Schriftbild zum Thema machen, auch wenn es sich nicht um ein authentisches Dokument handelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich durch die Arbeit mit den meisten der derzeit auf dem Markt befindlichen Lehrbücher – drei Ausnahmen wurden gerade angeführt – kaum eine Vorstellung von einer lebendigen und vielfältigen Sprache entwickeln lässt.

## 2 Zeugnisse des Sprachwandels und der Sprachvariation

Sprachwandel und -variation gehören jedoch zur Realität einer jeden Sprache und sollten somit auch im Lateinunterricht thematisiert werden, damit die Schüler\*innen umfassende Erkenntnisse über die lateinische Sprache gewinnen. Im Folgenden werde ich für beide Phänomene einige für die Verwendung im Unterricht geeignete Beispiele aufzeigen.<sup>2</sup>

### 2.1 Sprachwandel

Bei der Arbeit mit der Inschrift auf dem Krug der Tita Vendia aus dem 7. Jh. v. Chr. (Abb. 1) sowie der imposanten Duenos-Inschrift aus dem 6. Jh. v. Chr. (Abb. 2 u. 3) kann man zunächst auf das Alter der Inschrift und die damit einhergehende Fremdheit des Schriftbildes verweisen.

ECO VRNA TITA VENDIAS MAMAR[CO S M]ED VHE[CE D]

„Ich bin der Krug der Tita Vendia, Mamarcus hat mich gefertigt.“ (Übersetzung D. Funke)

Abbildung 1: Krug der Tita Vendia (Text nach Clackson & Horrocks, 2007, S. 29)<sup>3</sup>

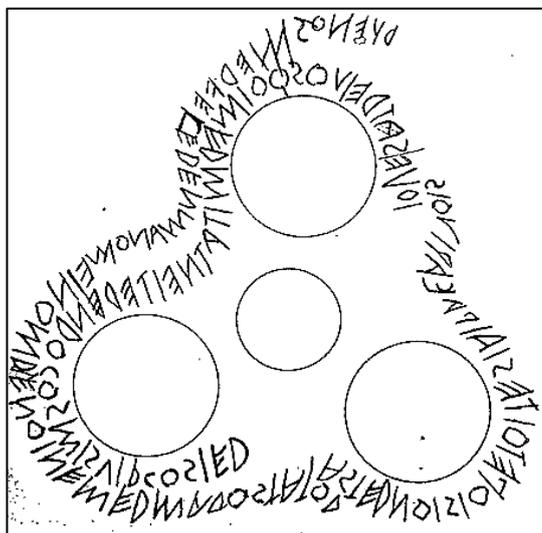


Abbildung 2: Duenos-Inschrift (Jordan, 1881)

<sup>2</sup> Es kann nicht pauschal gesagt werden, ab welchem Lernjahr die Texte im Unterricht behandelt werden sollen. Hier wird jede Lehrkraft nach dem jeweiligen Kenntnisstand ihrer Lerngruppe entscheiden. Grundsätzlich gilt jedoch, dass schon im Anfangsunterricht die ersten beiden Inschriften (s. Abb. eins und zwei) gezeigt werden können. Je mehr mit dem lateinischen Text gearbeitet wird, desto fortgeschrittener sollte die Lerngruppe sein.

<sup>3</sup> Eine schöne Abbildung der geschriebenen Inschrift ist verfügbar unter: <http://www.proel.org/index.php?pagina=alfabetos/romano>; Zugriff am 12.03.2020.

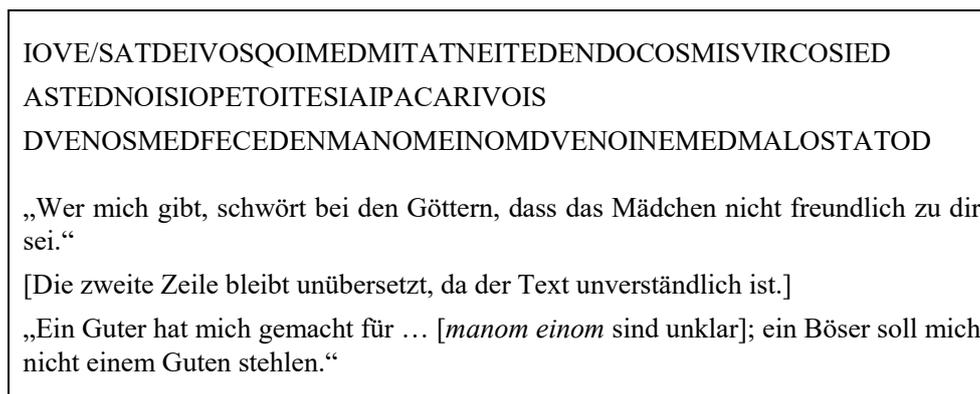


Abbildung 3: CIL I<sup>2</sup> 4; Textabschrift der Duenos-Inschrift (Baldi, 2002, S. 197) (Übersetzung D. Funke)

Bei beiden Inschriften könnten die Schüler\*innen versuchen, bekannte Wörter bzw. Buchstaben zu erkennen sowie bei der Duenos-Inschrift zu erraten, wo sie anfängt. So lässt sich zeigen, dass die Schreibung von Lauten nicht von vornherein nach einem schon festgelegten Alphabet erfolgt (z.B. Schreibung *vh* für *f*) und dass das Schriftbild in frühen Inschriften deutlich vom gewohnten abweicht. Nach der Präsentation einer Übersetzung (diese sollten die Schüler\*innen nicht leisten müssen) kann zudem der Begriff *sprechende Inschrift* erläutert und somit ein Einblick in frühromische Gewohnheiten gegeben werden.

Standen bei den beiden oben vorgestellten Inschriften das Alter und die Fremdheit des Schriftbildes im Zentrum, soll nun die Andersartigkeit von bekannten Formen im Mittelpunkt stehen. Hierfür eignet sich ein Ausschnitt aus dem *Senatus Consultum de Bacchanalibus* aus dem Jahre 186 v. Chr. (Abb. 4).<sup>4</sup>

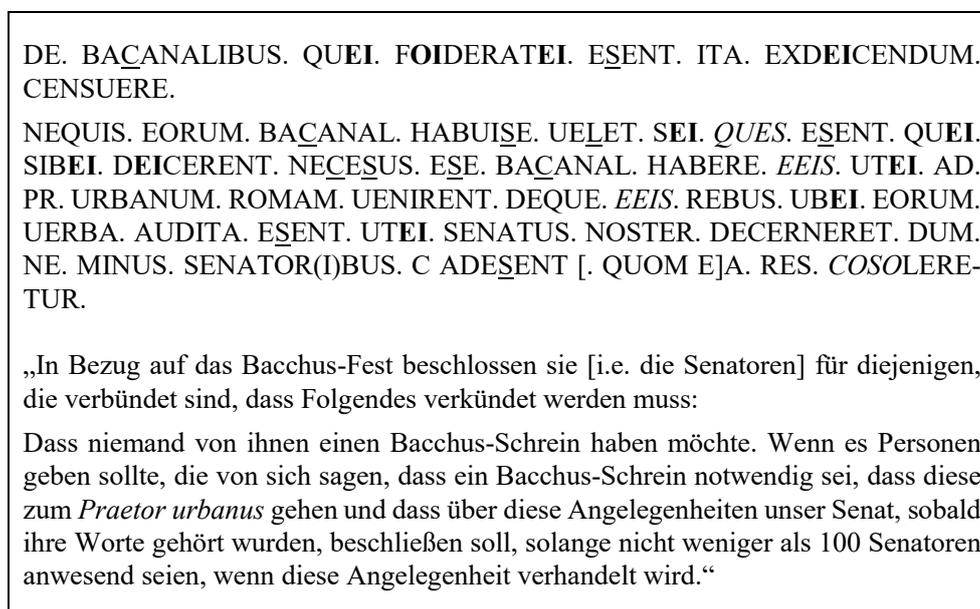


Abbildung 4: CIL I2 582; Textabschrift des Senatus Consultum de Bacchanalibus (Meiser, 2006, S. 6) (Hervorhebungen und Übersetzung D. Funke)

<sup>4</sup> Ein weiterer, geeigneter Text, in dem ähnliche Phänomene vorkommen, ist die Grabinschrift des Scipio Barbatus aus dem 3. Jh. v. Chr. Der Text findet sich z.B. in Baldi (2002, S. 206); eine gut lesbare Abschrift von Piranesi ist verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Grab\\_der\\_Scipionen#/media/Datei:Piranesi-TombaScipioBarbatus\\_retouched.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Grab_der_Scipionen#/media/Datei:Piranesi-TombaScipioBarbatus_retouched.jpg); Zugriff am 11.03.2020).

Wenn man die Schüler\*innen eine Abbildung der Bronzetafel<sup>5</sup>, auf die der Senatsbeschluss geschrieben wurde, betrachten lässt, wird die Entwicklung zum vertrauten Schriftbild schnell deutlich. Bei genauerer Betrachtung des Textes zeigt sich jedoch, wie weit der Weg zum klassischen Latein ist. Drei Punkte des Sprachwandels können hier von den Schüler\*innen herausgefunden werden: das Fehlen der Doppelkonsonanten (im Textausschnitt unterstrichen), Diphthonge statt einfacher Vokale (fett gedruckt) und gänzlich unbekannte bzw. ungewöhnliche Formen (kursiv gedruckt; z.B. *ques* statt *qui*). Eine präsentierte Übersetzung zeigt zudem, dass eine bürokratische Ausdrucksweise keine Spezialität des Deutschen ist.

Diese Beispiele können die Schüler\*innen dazu anregen, über die in der folgenden Tabelle 1 dargestellten Punkte nachzudenken. Sie sind nicht auf das Lateinische begrenzt, sondern lassen sich auf die eigene Muttersprache (und alle anderen Sprachen) anwenden. Somit wird die metasprachliche Reflexion eingefordert und gefördert.

Tabelle 1: Diskussionspunkte

Beobachtung	Fragestellung für/von Schüler*innen
Sprachen verändern sich.	Welche Veränderungen beobachte ich in meiner Muttersprache?
Wenn es keine Standards gibt, herrscht Formenvielfalt.	Wer legt solche Standards, wie z.B. Rechtschreibregeln, fest? Wer setzt Standards durch? Wie werden Standards verbreitet? Wie erfolgte die Normierung von Sprache im römischen Reich, wie in Deutschland?

## 2.2 Sprachvariation

Tagtäglich erleben Schüler\*innen, dass Sprache unterschiedlich ausgestaltet ist, je nachdem, wo und von wem sie benutzt wird: auf dem Schulhof untereinander, im Unterrichtsgespräch im Klassenzimmer, in einer schriftlichen Arbeit, in einer Nachrichtensendung, gesprochen von Erwachsenen, gesprochen von Nicht-Muttersprachler\*innen. Auch wenn sie diese Unterschiede nicht immer bewusst wahrnehmen oder darüber reflektieren, dürften sie ihnen bekannt sein.

Diese sprachliche Vielfalt kann durch verschiedene lateinische Schriftzeugnisse sichtbar gemacht werden, die ich in diesem Teil vorstellen möchte. Sie stammen von Nicht-Muttersprachler\*innen, Sklaven und Frauen. Die Verfasser\*innen haben dabei unterschiedliche Bildungsniveaus, die sich in ihren Texten widerspiegeln. Die Schüler\*innen lernen originale Äußerungen kennen, die weder die Abschrift einer Abschrift (vgl. Stratenwerth, 2011, S. 7) noch moderne Lehrbuchtexte sind.

### 2.2.1 Zeugnisse von Mehrsprachigkeit

In Zentral- und Ostfrankreich, d.h. in der damaligen Provinz Gallien, wurden 21 Spinnwirteln aus dem 3./4. Jh. n. Chr. gefunden, in die sehr kurze Texte (ca. zwei bis fünf Wörter) hineingeritzt sind. Diese Texte sind entweder auf Latein (Abb. 5 auf der folgenden Seite) oder Keltisch oder in einem latein-keltischen Sprachmix verfasst (Abb. 6 und 7 auf der folgenden Seite). Spinnwirtel sind Beschwerer, die auf die Spindel eines Handspindelgeräts aufgesteckt wurden und aus Stein, Metall oder Bein bestehen können (vgl.

<sup>5</sup> Z.B. in Baldi (2002, S. 209).

Meid, 1980, S. 13).<sup>6</sup> Es handelt sich also um Alltagsgegenstände. Vermutlich sind es Geschenke von Männern an die Spinnerinnen (vgl. Clackson & Horrocks, 2007, S. 233).

AVE VALE BELLA TU

Abbildung 5: RIG II.2 p. 318 b 582; Übersetzung: „Hallo, Tschüss, Du Schöne“

AVE **VIMPI**

Abbildung 6: RIG II.2 122; Übersetzung: „Hallo Schöne“ (Hervorhebung D. Funke)

*NATA* **VIMPI CURMI** DA

Abbildung 7: RIG II.2 112; Übersetzung: „Schönes Mädchen, gib Bier“ (Meid, 1980, S. 17)<sup>7</sup> (Hervorhebungen D. Funke)

Die in den Abbildungen 6 und 7 fettgedruckten Wörter *uimpi* („schön“) und *curmi* („Bier“) sind eindeutig keltisch. Interessant ist das Wort *nata* (kursiv gedruckt in Abb. 7). Es kann sowohl aus dem Keltischen kommen („Tochter, Mädchen“) als auch aus dem Lateinischen („Tochter“). Beide Wörter klingen gleich und teilen dieselbe indoeuropäische Herkunft, so dass die Systeme beider Sprachen auf natürliche Weise miteinander kommunizieren (vgl. Stüber, 2009, S. 82).

Anhand dieser Zeugnisse werden Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit lebendig. Als Gallien römische Provinz wurde, wurde Latein die Verwaltungssprache, und das Keltische verlor im öffentlichen Leben an Bedeutung (vgl. Stüber, 2009, S. 81). Die lokalen Eliten lernten Latein, das mehr Prestige hatte als die jeweilige Muttersprache, um an der Macht teilzuhaben (vgl. Clackson & Horrocks, 2007, S. 230f.). Zudem nahmen römische Kolonist\*innen Latein als ihre Sprache in die neue Heimat mit. Es gab eine längere Phase von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, die ein *code-switching* ermöglichte, wie man an diesen Inschriften sehen kann. Die Verfasser der Texte (wie die Empfängerinnen) waren wahrscheinlich Kelten, die beide Sprachen beherrschten. Zum Zeitpunkt des Abfassens war die Romanisierung bereits fortgeschritten, so dass der Rückgriff auf die Muttersprache, deren Benutzung abnahm, eine bewusste Rückkehr zu den Wurzeln der Sprecher\*innen darstellt (vgl. Adams, 2003, S. 197).<sup>8</sup> Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass die Verbphrasen lateinisch sind (*ave* „hallo“ und *da* „gib“), die Koseworte (*uimpi* „Schöne“ und *nata* „Mädchen“) und das nicht-römische Erzeugnis Bier (*curmi*) hingegen keltisch. Mit diesen Texten können Erfahrungen von Kindern angesprochen werden, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen: Elemente der einen Sprache werden benutzt, während die andere gesprochen wird. Aufgrund dieser Erfahrungen bietet sich eine Möglichkeit zur Sprachreflexion, da die betreffenden Schüler\*innen untersuchen können, in welchen Situationen sie *code-switching* anwenden und ob sich diese bestimmten Kategorien zuordnen lassen.

Das Wort *curmi* bietet zudem die Möglichkeit, über das Phänomen des *borrowing* zu sprechen. Anders als *code-switching* setzt *borrowing* keine mehrsprachliche Kompetenz voraus. Ausreichend ist der Kontakt, z.B. beim Austausch von Waren, zwischen Sprecher\*innen verschiedener Sprachen. Die Römer lernten über die Kelten das Erzeugnis

<sup>6</sup> Abbildungen zu Spinnwirtel und Handspindel z.B. unter: <http://www.landschaftsmuseum.de/Seiten/Material/Handspindel.htm>; Zugriff am 11.03.2020.

<sup>7</sup> Eine schöne Abbildung des Spinnwirtels mit Text ist verfügbar unter: [https://www.asnc.cam.ac.uk/spokenword/g\\_autun\\_sens.php](https://www.asnc.cam.ac.uk/spokenword/g_autun_sens.php); Zugriff am 11.03.2020.

<sup>8</sup> Eine andere Hypothese ist, dass die Verfasser Römer sind (vgl. Meid, 1980, S. 18). In diesem Fall wären Elemente der anderen Sprache (Keltisch) in die eigene Sprache aufgenommen worden, wodurch ein Sprachmix entsteht: Indem sie die jeweils andere Sprache teilweise lernen, können die Sprecher\*innen beider Sprachen unter Verwendung von jeweils Elementen der anderen Sprache kommunizieren. Dieser Vorgang sollte vielen Schüler\*innen bekannt sein.

„Bier“ kennen und nahmen *curmi* als Lehnwort (*borrowing*) in das lokal gesprochene Latein auf (vgl. Adams, 2003, S. 193). Nach dem Hinweis, dass Lehnwörter typischerweise kulturelle/kulinarische Produkte umfassen, deren Bezeichnungen zusammen mit dem Produkt übernommen werden, können die Schüler\*innen nach ähnlichen Beispielen im Deutschen und in anderen von ihnen gesprochenen Sprachen suchen. Begriffe wie *Computer*, *Pizza* oder *Döner* lassen sich aufgrund ihrer für das Deutsche ungewöhnlichen Schreibweise sicherlich leicht identifizieren, wohingegen die *Tomate* nicht ganz so naheliegt. Falls sie nicht entdeckt werden, sollte auf die Wörter *Fenster*, *Wein*, *Kaiser* oder *Käse* hingewiesen werden, die aufgrund des Kontakts zwischen Römern und Germanen ihren Weg vom Lateinischen ins Deutsche gefunden haben. Festgehalten werden könnte nach einer solchen Aufgabe, dass durch Sprachkontakt immer wieder Wörter in andere Sprachen aufgenommen werden und dass dies zum Wesen von lebendigen Sprachen gehört. Abschließend könnten die Schüler\*innen ergebnisoffen diskutieren, wie sie die Fülle von Anglizismen im Deutschen oder ihrer jeweiligen Herkunftssprache wahrnehmen.

Ein weiteres Beispiel für Zweisprachigkeit und für die Bedeutung der lateinischen Sprache im Alltag ist ein Brief (ca. 100 n.Chr.) aus dem römischen Lager in Vindolanda am Hadrianswall. Latein war die einzige offizielle Sprache in der römischen Armee und somit die Sprache bzw. Lingua Franca, in der man kommunizierte. Im vorliegenden Text (s. Abb. 8) verständigen sich zwei Nicht-Muttersprachler auf Latein: der Soldat Chrauttius (vermutlich ein Germane) und sein Freund und Mitsoldat Veldeius (vermutlich ein Kelte).

*Rekto:*

Chrauttius Veldeio suó fratri contubernali antiquo plurimam salutem. et rogo te, Veldei frater - miror quod mihi tot tempus nihil rescripsi -, a parentibus nostris si quid audieris, aut **Quotum** in quo numero sit. et illum a me salutabis uerbis meis et Virilem ueterinarium. rogabis illum, ut forficem, quam mihi promis{s}it pretio, mittas per aliquem de nostris. et rogo te, frater Virilis, salutes a me Thuttenam sororem. **Velbuteium** rescribas nobis, cum[m]odo se habeat. opto sis felicissimus. uale.

*Verso:*

Londini Veldedeio equisioni co(n)s(ularis) a Chrauttio fratre

*Rekto:*

„Chrauttius an Veldeius, seinen alten Waffenbruder und Kameraden, viele Grüße. Und ich bitte Dich, Bruder Veldeius – ich wundere mich, dass Du mir so lange Zeit nichts zurückgeschrieben hast – , ob Du von unseren Alvorderen etwas gehört hast, oder in welcher Einheit **Quotus** ist. Und grüße sowohl ihn von mir in meinen Worten als auch den Tierarzt Virilis! Du wirst ihn bitten, er solle die Schere, die er mir zu verkaufen versprochen hat, durch einen von den Unseren schicken. Und ich bitte Dich, Bruder Virilis, von mir Schwester Thuttena zu grüßen. Schreib uns zurück, wie es **Velbuteius** geht. Ich hoffe, Du bist ganz glücklich. Lass' es Dir gut gehen!“

*Verso:*

„In London (abzugeben bei) Veldedeius, Stallmeister des Gouverneurs, vom Kameraden Chrauttius.“

Abbildung 8: T.Vindol. 310 (Hervorhebungen D. Funke); Text und Übersetzung aus: Kramer (2007, S. 51), wo eine gute Abbildung des Holztäfelchens zu finden ist

Den Schüler\*innen wird sicherlich auffallen, dass die Rechtschreibung fehlerfrei ist, was für Nicht-Muttersprachler\*innen eher ungewöhnlich ist: Ein gut ausgebildeter *scriba* hat das Diktierte verschriftlicht. Somit hat man die Möglichkeit, über die *scribae* zu informieren, sowie darüber, dass wenige Menschen der damaligen Zeit schreiben und/oder lesen konnten.

Drei Aspekte des Sprachgebrauchs zeigen, dass Verfasser und Adressat keine Muttersprachler waren:

- der häufige, z.T. identische Gebrauch von Briefformeln (im Text unterstrichen; z.B. *et rogo te*), die der Verfasser eventuell einfach auswendig gelernt hat (eine Tatsache, die den Schüler\*innen aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt sein sollte);
- die sprunghafte Syntax (im Text kursiv gedruckt), sichtbar durch das zusammenhangslose Aneinanderreihen von drei brieftypischen Formulierungen (*et rogo te; miror quod; si quid audieris*);
- die Spitzenstellung eines betonten Begriffs im Akkusativ (im Text fett gedruckt; *Quotum, Velbuteium*); der Verfasser stellt das für ihn Wichtige an den Anfang des Satzes und markiert es durch den Akkusativ – ein Vorgehen, das aus umgangssprachlichen Verwendungen von Sprache bekannt ist (nicht nur im Lateinischen).

Mit Hilfe von gezielten Aufgabenstellungen können diese Aspekte von den Schüler\*innen herausgearbeitet werden. Das Verfassen eines eigenen Briefes auf Latein dürfte die Schwierigkeiten verdeutlichen, die Nicht-Muttersprachler\*innen haben, aber auch Strategien aufzeigen, um diese zu überwinden.

### 2.2.2 Zeugnisse von Heterogenität

In den letzten beiden Texten kommen Personen zu Wort, von denen wir relativ wenige Zeugnisse haben: Sklaven und Frauen. Hierbei soll der unterschiedliche Bildungsstand im Zentrum stehen.

In einem Auszug aus dem Vertrag des freigelassenen Sklaven Eunus aus dem Jahre 39 n. Chr. (vgl. Abb. 6 auf der folgenden Seite) können die Schüler\*innen die Aussprache bestimmter Wörter „hören“, da der Verfasser größtenteils so schreibt, wie er die Wörter wahrnimmt. Besonders ins Auge fällt der fehlende Diphthong *ae* im Namen *Caesar* (im Text unterstrichen; *Cessar* 4, 14). In Eunus' Dialekt gibt es diesen Diphthong nicht mehr. Dass es auch im Lateinischen variierende Aussprachen und Dialekte gibt, wird für die Schüler\*innen am Text deutlich.

Der Verfasser zeigt zudem alternative Schreibweisen von Doppelkonsonanten (fett gedruckt) auf: *s* wird generell in der Mitte eines Wortes verdoppelt (klassisch wäre es ein einfacher Konsonant), *m* und *l* werden hingegen nur einfach geschrieben, wenn ein Doppelkonsonant dem Standard entspräche. Dies könnte an Eunus' mangelhaften Wissen der Schreibregeln liegen (d.h. einfaches *s* nach langem Vokal).<sup>9</sup> Oder es könnte den Wunsch ausdrücken, altertümlich und damit besonders korrekt zu schreiben (vgl. Adams, 1990, S. 239).

Die Schreibweise *Iobe* (12) und *dibi* (13) anstelle von *Ioue* und *diui* belegt die beginnende Veränderung der Aussprache von intervokalischem *u* nach betontem Vokal (vgl. Adams, 1990, S. 235).

Bei den unterstrichenen Wörtern lässt sich sehr gut das sicherlich wohl bekannte Phänomen der „verschluckten Silben“ greifen. An dieser Stelle kann man mit den Schüler\*innen den Unterschied zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache thematisieren und dass es auch vom Bildungsstand abhängt, ob man Sprache kontextuell angemessen oder korrekt benutzen kann.

<sup>9</sup> Die Schreibweise -ss- könnte auch den Wunsch ausdrücken, altertümlich und damit besonders korrekt zu schreiben, da diese sich erst ca. 100 Jahre zuvor zu ändern begann (vgl. Adams, 1990, S. 239).

1 CN DOMITIO AFRO A DIDIO gALIO COS  
 2 XVII K oCToBE RES  
 3 C NOVIUS EUNUS SCRIPSSI ME DEBERE  
 4 HESUCO C CESSARIS AUGUSTI GERMANIC  
 5 SER EUENIANO STERTERTIOS MILE  
 6 DUCENTOS QUIQUAGINTA NUMMOS  
 7 RELiQUOS RATIONE OMINI PUTATA  
 8 QUOS AB EO MUTOS ACCEPI QUEM  
 9 SUMA IURATUS PROMISSI ME  
 10 AUT IPSSI HESUCO AUT C SULPICIO  
 11 FAUSTO REDTURUM K NOEMBRIBuS  
 12 PRIMIS PER *IOBE* OPTUMM MAXU  
 13 MU ET NUME *DIBI* AUGUSTI ET  
 14 GENIUM C CESSARIS AUGUSTI

„Im Jahr der Konsuln Domitius Afrus und Aulus Didius Gallus  
 am 12. September  
 schrieb ich, Gaius Novus Eunus, dass ich  
 dem Hesychus Euenianus, Sklave von Gaius Caesar Augustus Germanicus,  
 noch 1250 Sesterzen in bar schulde,  
 nachdem jede Rechnung berechnet wurde,  
 die [d.h. die Sesterzen] ich von ihm als Darlehn erhalten habe und die  
 Summe, wie ich unter Eid versprochen habe,  
 entweder dem Hesychus selbst oder dem Gaius Sulpicius  
 Faustus zurückgeben werde am 1. November  
 beim Iupiter Optimus Maximus  
 und beim des Divus Augustus und  
 beim Genius des Caius Caesar Augustus.“

Abbildung 9: T. Sulpicii 68; Textabschrift aus Adams (1990, S. 229) (Hervorhebungen D. Funke)

Das letzte Beispiel ist ein weiterer Brief aus Vindolanda: Claudia Severas Geburtstags-  
 einladung an Sulpicia Lepidina (ca. 100 n.Chr.). Der kursiv abgedruckte untere Teil ist  
 die älteste erhaltene Schriftprobe einer Frau (s. Abb. 10 auf der folgenden Seite); der  
 obere Teil wurde von einem *scriba* aufgeschrieben.

Cl(audia) Severa Lepidinae [suae  
**sa]l[u]tem. III**  
 Idus Septembr[e]s, soror, ad diem  
sollemnem natalem meum rogo  
libenter facias, ut venias  
 ad nos, iucundio rem mihi  
 [diem] interventu **tuo** factura si  
**[tu aderi]s.**  
 Cerial[em t]uum **saluta.** Aelius meus  
 et filiolus salutant.  
*Sperabo te, soror.*  
***Vale** soror, anima*  
*mea, ita **valeam***  
*karissima, et have.*

„Claudia Severa **grüßt** ihre Sulpicia Lepidina.

Ich **bitte** dich, Schwester, dass du zu meiner Geburtstagsfeier am 11. September gerne zu uns **kommst**; du wirst den Tag durch **dein** Erscheinen für mich noch schöner machen, wenn **du da bist**.

**Grüße** deinen Cerialis. Mein Aelius und unser kleiner Sohn **richten ihre Grüße aus**.

*Ich werde dich erwarten, Schwester.*

**Leb wohl, meine liebste Seele, so, wie ich hoffe, dass es auch mir gut geht, und sei begrüßt.**“

Abbildung 10: T. Vindol. 291; Textabschrift aus Stratenwerth (2011, S. 8)<sup>10</sup>, Hervorhebungen und Übersetzung durch die Verfasserin

Den Schüler\*innen wird es leichtfallen, den Anlass des Briefes herauszufinden – die Einladung zum Geburtstag (im Text unterstrichen) – und die Briefformeln (fett gedruckt). Der Stil lässt sich anhand der benutzten Adverbien, Adjektive und Vokative als persönlich und liebevoll charakterisieren. Ein Vergleich mit dem Brief des Chrauttius ergibt, dass Claudia Severa deutlich flüssiger schreibt und nicht auf erlernte Versatzstücke angewiesen ist: Sie ist Muttersprachlerin und gebildeter. Bei einem Vergleich mit dem Vertrag des Eunus wiederum kann noch einmal der Kontrast zwischen standardisierter Rechtschreibung der ausgebildeten *scribae* und der nicht-standardisierten Rechtschreibung eines Freigelassenen mit einem geringeren Bildungsstand deutlich herausgearbeitet werden.

### 3 Fazit

Durch den Einsatz dieser Texte im Unterricht kann den Schüler\*innen bewusst gemacht werden, dass Latein eine lebende Sprache war, die – wie moderne Sprachen heutzutage – einem stetigen Wandel ausgesetzt war. Latein wurde von Menschen aller sozialen Schichten benutzt, was sich natürlich – wie bei heute lebenden Sprachen – in Ausdruck und Stil niederschlug. Schließlich war Latein das verbindende Element nicht nur zwischen Nicht-Muttersprachler\*innen und Muttersprachler\*innen, sondern auch zwischen Nicht-Muttersprachler\*innen. Daraus resultierende Phänomene des Sprachkontakts wie

<sup>10</sup> Eine Abbildung ist verfügbar unter: <http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/4DLink2/4DACTION/WebRequest-Query>; Zugriff am 11.03.2020.

*code-switching* und *borrowing* treten in der Antike und in der Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen auf. Somit könnte das Abstrakte, das Latein umgibt (v.a. Latein als „tote Sprache“), in etwas Konkreteres umgewandelt werden und auf diese Weise für Schüler\*innen begreifbarer werden.

## Literatur und Internetquellen

- Adams, J.N. (1990). The Latinity of C. Novius Eunus. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 82, 227–247.
- Adams, J.N. (2003). *Bilingualism in the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511482960>
- Baldi, P. (1999). *The Foundations of Latin*. Berlin et al.: De Gruyter.
- Bartoszek, V., Datené, V., Lösch, S., Mosebach-Kaufmann, I., Nagengast, G., Schöffel, C., et al. (Hrsg.). (2014). *VIVA Gesamtband. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Clackson, J., & Horrocks, G. (2007). *The Blackwell History of the Latin Language*. Malden et al.: Blackwell.
- Glücklich, H.-J. (2011). Hinter den Texten.... *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 54 (3), 4–13.
- Hotz, M., & Maier, F. (Hrsg.). (2016). *Cursus. Texte und Übungen. Ausgabe A*. Bamberg & München: Oldenbourg.
- Jordan, H. (1881). Altlateinische Inschrift aus Rom. *Hermes*, (16), 225–260.
- Kramer, J. (2007). *Vulgärlateinische Alltagsdokumente auf Papyri, Ostraka, Täfelchen und Inschriften*. Berlin & New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110973969>
- Meid, W. (1980). *Gallisch oder Lateinisch? Soziolinguistische und andere Bemerkungen zu populären gallo-lateinischen Inschriften*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft.
- Meiser, G. (2006). *Historische Laut- und Formenlehre der lateinischen Sprache* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mullen, A. (2011). Latin and Other Languages: Societal and Individual Bilingualism. In J. Clackson (Hrsg.), *A Companion to the Latin Language* (S. 527–548). Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343397>
- Stratenwerth, D. (2011). Facias ut venias. Eine Geburtstagsfeier aus Vindolanda. *Der Altsprachliche Unterricht*, 54, 6–8.
- Stüber, K. (2007). Effects of Language Contact on Roman and Gaulish Personal Names. In H. Tristram (Hrsg.), *The Celtic Languages in Contact* (S. 81–92). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Utz, C., & Kammerer, A. (Hrsg.) (2014). *Prima brevis. Unterrichtswerk für Latein als dritte und spätbeginnende Fremdsprache*. Bamberg: C.C. Buchner.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Funke, D. (2020). Sprachwandel und Textvielfalt sichtbar machen. Anregungen für den Lateinunterricht. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 41–51. <https://doi.org/10.4119/pflb-3461>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Operating between Cultures and Languages: Multilingual Films in Foreign Language Classes

Gabriele Blell<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> University of Hannover

\* Contact: Leibniz Universität Hannover,  
Englisches Seminar, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover  
gabriele.blell@engsem.uni-hannover.de

**Abstract:** Our societies have undergone two major changes during the last decades: firstly, the continuous rise of cultural and linguistic diversity, due to the global economy, migration and universal mobility, and secondly, the steady expansion and gathering impetus of the new communication media (Cope & Kalantzis, 2000, 2012). In consequence, multilingualism, acquired or learned, has shaped our living together and pertains to our learners in the classroom. Similarly, polyglot movies, literatures and other cultural productions have become symbolic expressions for worldwide cross-cultural movements for all age groups. Both the multilingualism and the multi-/transculturalism inherent in the texts and images constitute a rich cultural resource for the Foreign Language (FL) classroom. This article argues that the creative potential of transnational film, to be found in its multilingualism *and* transculturalism, should be used as a complementary field of teaching film *beyond* the traditional and curriculum-bound (English only) English as a Foreign Language (EFL) classroom in Germany and therefore supports multicultural, multilingual and multimodal learning. The article uses examples from Quentin Tarantino's *Inglourious Basterds* (2009), Gonzalez Iñárritu's *Babel* (2012) and Wim Wenders' documentary *Pina* (2011).

**Key words:** FL/EFL classroom, multicultural learning, multilingual learning, multimodal learning, cross-lingual and cross-cultural film education, global education



## 1 Topic relevance and fundamentals

Our societies have undergone two major changes during the last few decades: firstly, the great increase of cultural and linguistic diversity due to the global economy, migration and universal mobility and, secondly, the steady expansion and growing influence of the new communication media (Cope & Kalantzis, 2000). In consequence of the first change, the phenomena of multilingualism, acquired or learned, have shaped the way we live together and affected our literatures as well as our language learners. Similarly, multilingualism has had a profound impact on film, and polyglot movies have become emblematic of media globalization and worldwide cross-cultural movements of all age groups.

Polyglot movies are culturally significant and widespread these days, in movie theatres or on television. Compilations of them can be found at various well-known internet sources as well. The German website [www.moviepilot.de](http://www.moviepilot.de) (2018), for example, lists 108 polyglot movie productions. Wikipedia.org (2016) provides links to many pages with multilingual film titles. One of these is *Babel* (2012), Gonzalez Iñarritu's famous episodic film which tells four culturally interrelated stories in five languages: English, Japanese, Arab, Spanish, and Japanese sign language. Another is Quentin Tarantino's Academy Award nominated movie *Inglourious Basterds* (2009) in which Tarantino places "a great deal of dramatic importance on languages" (Abend-David, 2014, p. 29). Furthermore, Wim Wenders' *Pina* (2011), a documentary about Pina Bausch, a German dancer and modern dance choreographer and teacher (1940–2009) who became famous for her unusual but also dazzling cross-cultural performances, may be read as a multilingual art production. Unlike *Babel* or *Inglourious Basterds*, Wenders places his emphasis in *Pina* more on the loss of language, on "less-lingualism" (Gramling, 2016, p. 49) in order to promote an "ethos of indifference toward contemporary categories of social and linguistic distinction" (Gramling, 2016, p. 39). Although these films appear disparate in terms of their concepts of multilingualism, they all are rich resources for the Foreign Language (FL) classroom as they address language diversity, language exchange and confrontation, or the idea of language repression and loss. I will argue in my paper that the creative potential of transnational films and their various conceptions of multilingualism and transculturalism offer a complementary and additional approach to supporting multicultural, multilingual, and multimodal learning *beyond* the traditional and curriculum-bound FL classroom in Germany.

### 1.1 Multilingualism as a linguistic resource for the FL classroom

The idea of seeing language(s) and (multi-)language competence as a form of *capital* and as a social *means of production* is closely linked with Pierre Bourdieu (Bohn & Hahn, 2007, pp. 289–291; Roche, 2013, p. 180) and may open further cultural resources for socialized individuals. In the same way, multilingualism and multilingual education have become important issues in German schools during the last decade. Gnutzmann goes so far as to describe multilingual competence as a new and holistic competence for the German classroom in general (2004, p. 45). However, the manifold results from theoretical and empirical research have not yet contributed satisfactorily to the implementation of a cross-curricular and widely accepted (multi-)language pedagogy. The doubtlessly rich multilingual resources of learners in German schools, who have either a German or another linguistic and cultural background (e.g. refugee children), are far from having been exhausted. Prestigious and politically favored (foreign) languages like English, French, or Spanish dominate schools' curricula and are usually learned separately from one another. Native or heritage languages of immigrant children still mostly lie dormant. The educational goal, however, should not be to build up a mere "additive multilingualism", but rather strive for a form of "integrated multilingualism" as a result of continuous cross-language education from the very beginning (cp. Hallet & Königs,

2010, p. 303), which is also declared in the Common European Framework (CEFR; Council of Europe, 2001).<sup>1</sup>

After all, in order to develop approaches to teaching multilingual films in the FL classroom in Germany, one should like to follow a positive line of argument and see the L2<sup>2</sup> or *lingua franca* English as a *bridge* that provides the basis for language comparisons, reflection and awareness (cognitive competence). Thus, the EFL classroom can support the development of general and cross-curricular communicative and discursive skills in L2/L3 (i.e. discursive-communicative competence) as well as intercultural learning and communication (intercultural competence). Furthermore, multilingual education challenges should also be met by multi-language sense- and meaning-making processes that exist on a non-linguistic, semiotic level.

## 1.2 Multiculturalism as a resource for the FL classroom

Concepts of multilingualism, logically, demand a wide as well as deep understanding of culture(s). As the famous Nigerian novelist Chimamanda Ngozi Adichie eloquently emphasized: “Our lives, our cultures, are composed of many overlapping stories” (2009, n.p.). Accordingly, we should understand modern screened narratives as meaningful symbolic systems that carry and negotiate thoughts, values and activities due to social and cultural hybridization processes (Nünning & Nünning, 2003, p. 6; Kramersch, 2011, pp. 354–367). As early as 1994, Porter and Samovar listed a set of criteria of teaching literature that paved the way for a multiculturally-oriented FL classroom. These principles are: (a) culture is always learned; (b) culture is transferable and flexibly attached (locally and globally); (c) culture is dynamic; (d) culture is selective; (e) all facets of culture are intertwined; and (f) culture is ethnocentric, on the one hand, but complex and hybrid on the other hand as well (Porter & Samovar, 1994, p. 12, as cited in Roche, 2013, p. 217). Because of the fact that the methodologies of teaching literature and film in terms of cultural and intercultural objectives are relatively similar, these criteria are germane to the teaching of language(s) with multilingual films as well. Due to the ongoing *social turn* and to very diverse cultural hybridization processes of individual language learners, intercultural learning increasingly turns out to be an “interactive, negotiated process between free-standing individuals. Culture becomes [...] a *verb*”<sup>3</sup> (Kramersch & Zhang, 2018, p. 9) rather than only an *object*.

As a result, I would also argue from a cultural perspective that plurilingual films should have their place in the modern FL classroom, in which traditional and local target language topics should be complemented by more complex, cross-curricular and global topics. Thus, for example, the role of native Indians in the U.S. in the EFL classroom could be compared to that of Chicanos/as, a group of Mexican-Americans living in the United States as well (Roche, 2013, p. 207; Clalüna, Fischer & Hirschfeld, 2007, pp. 38–45). Apart from this, also stories of people in transcultural trouble spots, e.g. big European refugee camps, or simply funny/tragic globetrotter stories that could happen anywhere could enrich local target topics in the English, Spanish, or French FL classroom. The learners can thus discover further common cultural or individual contact zones and transcultural phenomena (Blell & Doff, 2014).

<sup>1</sup> Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. This implies, of course, that the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence (CEFR, ch. 1.3).

<sup>2</sup> L2 = second language, i.e. the first foreign language, L3 = third language, and so on.

<sup>3</sup> Culture becoming a “verb” was already famously proposed by Street and Thompson in 1993 (pp. 23–43).

### 1.3 Transnational films

Although they seem to be mainly an aesthetic result of and a reaction to internationalization and globalization processes, multilingual film productions as artistic manifestations are by no means new phenomena. Back in the history of the film industry, between 1929–1935, Hollywood, for example, had already produced 104 so-called “multiple-language version films” which were produced for the international market several times with the same setting and costumes, but in various languages, mostly Spanish, French, or German. However, this international movie transfer went into decline after 1931 due to the development of dubbing and subtitling techniques. In turn, the output data of multilingual films increased again from the 1950s, worldwide. Many multiple language versions have been released since then, many more in Bollywood than in Hollywood, and include minority or indigenous languages. The Bollywood production *Zanjeer* (2013), for example, was shot in Hindi and Telugu and *dubbed* in Tamil and Malayalam. Bleichenbacher argues in connection with this that “multilingualism is a distinctive feature of many contemporary movies produced outside the Hollywood mainstream” (2008, p. 21). Hollywood gave up its English-only screening tradition relatively late, for example with *Inglourious Basterds* (2009).

For about 20 years, more and more multilingual films have been put on the international market, labelled as *transnational* films or *global films*. In terms of content and aesthetics, these labels indicate growing political, economic and social globalization and interconnection processes. Common enough, these productions are often born of directors who have a transcultural biography. Examples include Alejandro González Iñárritu and Wim Wenders, and/or actors and actresses who have grown up multilingually; for example, Christoph Waltz of *Inglourious Basterds* speaks German, English, French and Italian.<sup>4</sup> The applied language-mix in its stricter and wider sense (vernacular multilingualism and semiotic multilingualism)<sup>5</sup> symbolically transcends borders and demonstrates disregard for certain rules: social, aesthetic, linguistic, ethical and cultural (Knauth, 2002, p. 2). Among other topics, these movies predominantly tell border-crossing stories, thematizing questions of cultural hybridity, migration, war or language(s) itself/themselves.

Bleichenbacher determines three functions of multilingualism on screen (2008, pp. 26–40), Gramling highlights seven types (2016, pp. 37–56).<sup>6</sup> Four of these can be observed in the film examples chosen for the current paper. Two further functions, concerning *semiodiversity* and *less-lingualism* are added from my own research.

- (1) *A cinematic multilingualism to make the narrative(s) more authentic*: other languages make the unknown geographical setting look/sound real, modify or change narrative mood or cause tension or chaos (cp. Abecassis, 2010, p. 119).
- (2) *A cinematic multilingualism to support socio-critical ways of expression*: the unfamiliar or strange language of a character may increase irony, comedy, or grotesquerie; it may help to build up distance or to subvert (linguistic) ideological portrayals.
- (3) *A cinematic multilingualism that becomes an aesthetic means to contrast characters with each other*: multilingual characters (e.g. globetrotter, *cosmopolitan*, foreigner, tourist, immigrant or border-crosser), often staged as antagonists, usually create narrative suspense and contrast and, with it, support the dichotomy of

<sup>4</sup> Gramling calls this aspect ‘artisanal multilingualism’ (2016, p. 44).

<sup>5</sup> Vernacular multilingualism refers here to the various languages spoken (everyday language specific to a social group or region included), whereas semiotic multilingualism indicates a wider area of communication that seeks to understand all meaning-making processes like visual or acoustic images, gestures, mimics etc.

<sup>6</sup> Bleichenbacher coined the functions 1–3. Gramling differentiates between (1) artisanal multilingualism, (2) cofinance glossodiversity, (3) coordinated-market multilingualism, (4) free-market multilingualism, (5) semiodiversity, (6) allegorical multilingualism and (7) less-lingualism (2016, pp. 44–50).

*good and evil*. Persons are often thus stigmatized and disregarded (Abecassis, 2010, p. 118).

- (4) *A cinematic multilingualism that becomes a meaningful device for postcolonial and transcultural narratives*: border/culture-crossing narratives almost naturally yield “border disorder” (Marciniak & Bennett, 2016, p. 7), i.e. *contradictory* dialogues (or polylogues) of languages and codes, with diverse cultural practices and encounters. Multilingualism generates “a dialogue of social forces [...] fused into an indissoluble concrete unity that is contradictory, multi-speeched and heterogeneous” (Bakhtin, 1981, p. 365).
- (5) *A cinematic multilingualism/‘semiodiversity’ that centers on the complex diversity of meanings*: Apart from language, mainly non-linguistic sign-systems such as movement, special effects or bodily capacity express different ‘tongues’, very often ambiguously and equivocally staged (e.g. in *Pina*).
- (6) *A cinematic less-lingualism to aesthetically celebrate the co-existence of languages and cultures*: Thus, for example Wenders’ documentary *Pina* utilizes only a few voiceovers and testimonies, although nine languages are spoken.

Finally, most important and useful for the FL classroom are doubtlessly films in which two or more languages are code-switched, i.e. speakers change back and forth between two or more languages. Knauth’s definition, although created for multilingual literature, depicts this genre as “the symbolic expression of cross-cultural movement or Weltverkehr [...] [which] refers to the more or less extended mix of two or more languages in the same text, entailing a cross-cultural or experimental effect” (Knauth, 2002, pp. 1–2). Consequently, the focus of the discussion here will be, on the one hand, on the pedagogical implications of mixing two or more languages in film for the FL classroom and, on the other hand, on polyglottism in a wider semiotic sense including other meaning-making processes such as aspects of narration or film techniques. Both aspects can be found in what has been coined *transnational cinema*, a strand devoted to issues of immigration, transnational encounters, cosmopolitanism, terrorism, war, race or racism.

In the following, three examples will be looked at.

### 1.3.1 *Inglourious Basterds* (2009)

*Inglourious Basterds* is set in World War II between 1941 and 1944 and tells the story of two attempts to assassinate the leadership of Nazi Germany, including Adolf Hitler. Shoshanna Dreyfuss, a Jewish woman, belongs to one of these resistance groups. She is the only survivor of an attack carried out by *SS-Standartenführer* (officer) Hans Landa, who instructs his men to kill her Jewish family in the countryside near French Nancy in 1941. She flees to Paris and meets Landa again in 1944 in Paris where she has opened a movie theatre that should show a Nazi propaganda film.

Already in the first scene, in which Landa orders to shoot the whole family, he (mis-) uses his multilingualism for political power purposes, he switches from French to English/German and, by doing so, reverses the L1/L2-conditions for the dialogue partners. Repschläger substantiates the communication situation when he says:

“The Standartenführer who used his L2 (French) and seemingly took over the weaker role by letting LaPadite [the Jewish family’s father; G.B.] answer in his L1, later in scene forces his *opponent* to change the linguistic (power) circumstances. Consequently, Landa uses his L1 because he seems to expect that the hidden Jews underneath the floor can only understand French.” (Repschläger, 2018, p. 4)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Moritz Repschläger, one of my teacher training students, wrote an exam paper on the movie (Repschläger, 2018).



*Illustration 1: Inglourious Basterds, screenshots (2009)*

The same happens in Paris, in 1944.

“From the beginning, language is implemented as a power instrument putting Shoshanna in a vulnerable position. (*scene 2*) The monolingual character of Goebbels makes no attempt to speak French, instead, all his utterances are translated by his mistress. The linguistic power structures are increasingly underlined when Landa appears. He, Goebbels and Zoller start talking in English/German about the reasons why the SS-Colonel needs to talk in private with Shoshanna. Again, English/German *wins* over French. When sitting alone at the table with Shoshanna, now speaking his fluent French (English/German subtitles), Landa orders *Strudel* for both of them. The use of the loan-word *Strudel* and the intercultural reference of ordering a typical dessert of the German and Austrian cuisine has the effect of a confrontation with present national, cultural and linguistic power structures. German/Austrian cultural assets are forced upon Shoshanna manifesting her weak position.” (Repschläger, 2018, p. 6)

Interestingly, the two scenes are interconnected with devices like a glass of milk, a cigarette and a pipe, the same music and flashbacks.

### 1.3.2 *Babel* (2006)

The episodic film *Babel* (2006) tells stories along geographical borders and, with that, stories along cultural and language borders.<sup>8</sup> In one story, the Americans, Susan and Richard, who travel to Morocco to renew their strained relationship, speak mostly English. So does their Mexican nanny Amelia, who crosses the Mexican-American border without papers, while taking care of their children. She is apprehended and ultimately deported at the border. Meanwhile, in another story, two Moroccan boys, Yussef and Ahmed, speaking Arabic and playing with a rifle, shoot at a tourist bus and injure Susan. The boys are punished by the local police, who seem to be supported by American authorities (cf. Marciniak & Bennett, 2016, p. 6).

“*Babel* shows us an unequal world in which, for some, border crossing is a matter of travel to an ‘exotic’ location, while for others, it is an experience of abjection. While the American children, blond, blue-eyed, fragile, and innocent, are ultimately ‘rescued’, there is no such outcome for the Moroccan children.” (Marciniak & Bennett, 2016, p. 6)

In *Babel*, viewers become aware of cultural, political and geographical borders in our globalized world, but at the same time they also experience that global communication can be doomed to failure and aggravate the conflict. Interestingly enough, sometimes the

<sup>8</sup> For detailed plot information, e.g. Moviepilot can provide an informative overview about the film (<https://www.moviepilot.de/movies/babel-film>).

hardcoded subtitling (subtitles being *burnt* into the movie print, not to be deleted) is very selective. Dialogues/chunks that carry meaning are left out (cp. 1<sup>st</sup> example in illustration 2) or meaning is added via hardcoded subtitling (cp. 2<sup>nd</sup> example in illustration 2).

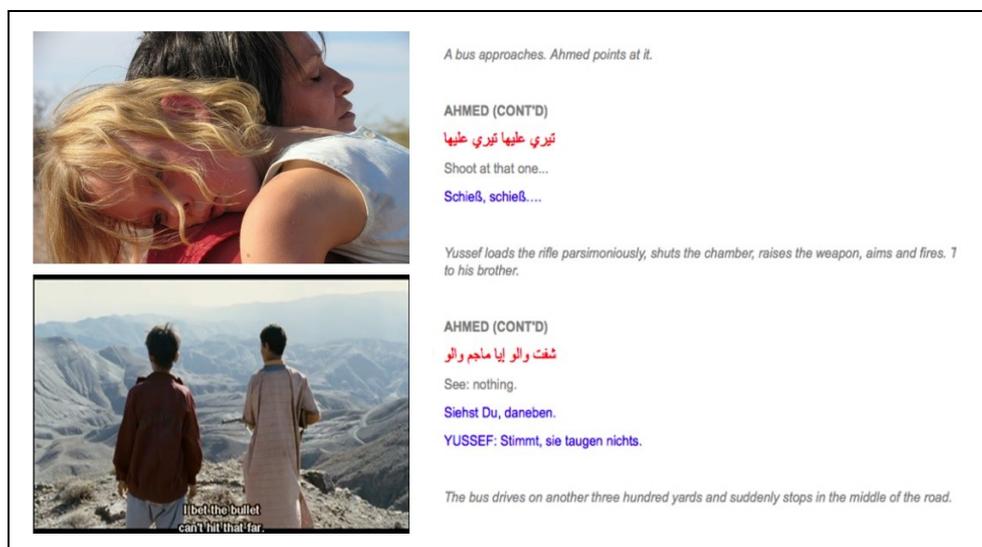


Illustration 2: The Moroccan boys and Amelia in the US (screenshots from *Babel*)

### 1.3.3 *Pina* (2011)

Multilingualism takes on a different form in Wenders' movie. His dramatic emphasis in *Pina* (2011) is on the loss of (linguistic) knowledge, on *less-lingualism*. At the same time, he celebrates a (semiotic) language use and cross-cultural communication through diverse dance forms and styles that merge with and contradict each other expressively, which Pina Bausch herself described in an interview as the only "real language" (Bausch, as cited in Stegmann, 2008, p. 3). Wenders thus transcends linguistic distinctions. With the international actors in Bausch's epic Tanztheater Wuppertal, diverse linguistic language(s) are present, but remain unstaged. Similarly, Wenders scarcely employs language. He minimizes language use to filmed intertitles or multilingual interview snippets. The original aesthetic and poetical power of the screen, however, is linked to an intensely expressionist and metaphorical language of dance and narrative body language at the same time. This unconventionally associative and expressive dancing of the actors also impressively mirrors the absence of clear and chronological narration. Wenders stages only very short and scenic episodes in *Pina*, for example about gender clashes, the relationships between men and women, and love and death. These often take place in front of local authentic settings in and around Wuppertal (the *Schwebbahn*, a coal mining area near Bottrop with a stage fully covered with peat, and others). Altogether, a *global* language (semiodiversity) metaphorically meets *local* stories and settings in *Pina*, "facilitat(ing) a decentred, tolerant, questioning and open form of narration and dance" (Bausch, as cited in Stegmann, 2008, p. 9).

From a pedagogical and FL learning perspective, *Pina* appears first of all as an immense illustrated dictionary in nine languages: German, French, English, Spanish, Croatian, Italian, Portuguese, Russian and Korean. Not only are some of the topical dance moves transferred to intertitles (depending on the language of subtitling) – especially in the official trailer –, but many scenes also exhibit (*global*) gestures and movements that almost invite the viewer to play with words in his/her mother tongue or in a chosen foreign language. Astonishingly, all dancers have gone through this learning process as well, albeit in the reverse direction (from word to movement).

“Meeting Pina was like finding a language finally. Before, I didn’t know how to talk and she suddenly gave me a way to express myself with vocabulary. When I began, I was pretty shy, I still am. But after many months of rehearsing she called me and said: ‘You just have to get crazier.’ And that was the only comment in almost 20 years.” (Pina, 2011: 00:14:15–00:14:51)

The following table presents examples from film and trailer revealing vocab in various languages, linguistically and non-linguistically. (Languages used here are German, English, Italian, Spanish, French, and Russian.)

Table 1: Performed language in Pina

<p><b>Pina: Official Trailer</b>  <i>Love (Trailer 0:37) Liebe, amore, amor, amour, любовь.</i></p> 	<p><b>Pina: Film</b>  <i>Darf ich bitten? (Pina, Kontakthof: 00:48:41) May I (have the pleasure)? Posso invitarti a questo ballo? ¿Me concede el próximo baile? Puis-je me permettre? Могу я вас пригласить на следующий танец?</i></p> 
<p><b>Freedom (0:45) Freiheit, libertà, libertat, liberté, свобода etc.</b></p> 	<p><b>Kalbfleisch (Pina: 00:49:18) veal, carne di vitello, (carne de) ternera, (viande de) veau, телятина</b></p> 
<p><b>Violence (Trailer 0:25) Gewalt, violenza, violència, pouvoir, насилие.</b></p> 	<p><b>Hilfe. (Pina, Café Müller) help, aiuto, ayuda, aide, помощь.</b></p> 
<p><b>Joy (Trailer 0:56) Freude, piacere, alegría, joie, радость.</b></p> 	<p><b>Das erste Mal (Pina: 01:17: 42) The first time. La prima. La primera vez. La première fois. (B) первый раз.</b></p> 
<p><b>Strength (Trailer 1:11) Kraft, forza, fuerza, force, cuña</b></p> 	<p><b>Frühling, Sommer, Herbst und Winter (Pina 01:32:04) spring/ summer/ autumn/ winter; primavera / estate/ autunno/ inverno; primavera/ verano/ otoño/ invierno; printemps/ été/ automne/ hiver; весна/ лето/ осень/ зима)</b></p> 

The whole movie is composed of different topical episodes, such as *Café Müller*, *Contact Zone* (ballroom dance), *Season's March*, and *Full Moon*. In *Café Müller*, a relatively dark room, with two swing doors and only a few chairs and tables, is seen. In the café there is a woman waiting in the back, a second woman constantly falling (probably being blind or sleepwalking), a man loosely hugging her and another man picking her up until he becomes exhausted, and a red-haired girl in a coat, who is entering.

“(T)he second man interferes and tries to dictate another pattern of relationship. The couple is not able to keep the new position, the woman falls and they repeat the movement infinitely, in a sexual rhythm. [...] After, the red-haired girl in a heavy coat tries to call their attention, and after some effort, kisses the man. The man comes back to his partner and repeats the same pattern. The red-haired girl gives her coat to Pina and everybody leaves. The coat unifies the two personas, the sleepwalking and the woman among the couple.” (Bellusci, 2014, p. 5)

*Café Müller* tells a story about difficulty in communicating, linguistically and non-linguistically. It is about loneliness and alienation, and the search for self-fulfillment which is not attained in the end. The setting as well as the dancing protagonists underpin this reading. On the one hand, “[t]he chairs”, as Servos indicates, “are sufficiently blocking the stage to prevent the dancers from any expansive movements which could lead into group formations” (Servos, 1984, n.p.). Moreover, “the chairs, simultaneously symbols and surrogates for absent persons [...] describe the emptiness and the impossibility of contact. They are obstacles literally standing in the dancer’s way” (Servos, 1984, n.p.). On the other hand, the dancers repeat their body movements in an endless loop within which they redefine themselves from moment to moment as human beings searching for and questioning the roles they are playing in life, as social persons and individuals, as men and women, as being dominant and/or oppressed, etc. “Within dance theater’s symbolic explorations, these dichotomies become dynamic modes of relationship, constantly exchanging, questioning, and transforming aesthetic, psychic, and social roles” (Fernandes, 1995, n.p.). The protagonist’s story is told with gestures, facial expressions and body movement only, opening a wide space for interpretation.

## 2 Aims, literacies and a cross-subject curriculum of teaching foreign languages with transnational films

### 2.1 Aims and literacies

Unquestionably, Transnational Cinema is a phenomenon that has not only attracted film and media studies, but has also drawn pedagogical attention to these complex fields. This attention is due in part to the fact that Transnational Cinema has brought about a challenge between traditional mainstream cinema, on the one hand, and postcolonial/exile cinema on the other hand, provoking many different affirmative and subversive readings.

“By its artisanal and collective mode of production, its subversions of the conventions of storytelling and spectator positioning, its critical juxtaposition of different worlds, languages and cultures, and its aesthetics of imperfection and smallness, it critiques the dominant cinema.” (Naficy, as cited in Ezra & Rowden, 2006, p. 21)

At the same time, already established intercultural and transcultural learning approaches to language(s), culture(s) and film, which promote understanding from a transient and even fleeting perspective rather than notions of fixed or static culture practices, have opened up new topics and more globalized issues for negotiation. In the following, some concepts are shortly introduced that support the aim to reappraise transnational multilingual films as a complementary field for the FL classroom.

In her book *The Multilingual Subject* (2009), Claire Kramersch reframed her third-place concept, which was seen as too static for modern educational frames nowadays. She developed it into a concept of symbolic competence – a dynamic, flexible and locally contingent competence that enables language users to perceive, negotiate and manipulate symbolic systems (i.e. also in the sense of semiotic resources inherent to individual learners). Relating to this, Kramersch differentiates three aspects of symbolic systems (2011, pp. 354–367): symbolic representation, symbolic action, and the symbolic power as to perceive and manage conversational inequality. *Operating between languages and cultures*: linguistically, visually, or kinesthetically – the core target of her conceptual ideas – convincingly mirrors the goal of the North American Modern Language Association Report of the AdHoc Committee to develop “translingual and transcultural competence” (2007, p. 237).<sup>9</sup>

*Michael Byram*, a well known British scholar and acknowledged for his Model of Intercultural Communicative Competence (1997, 2011), equated in 2011 Kramersch’s symbolic competence with his perspective on *savoir s’engager*, i.e. to develop the ability to evaluate and reflect critically on the basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one’s own culture and in other cultures (critical cultural awareness).<sup>10</sup>

*The New London Group (NLG)*: Scholars like Cope and Kalantzis (2000) or Lankshear and Knobel (2006) introduced a concept of multiple literacies that overlaps with Kramersch’s and Byram’s ideas. Their concept pioneers diverse ways of reading the world in different contexts and different modes. Although language (in linguistic terms) represents the most central mode through which human communication and meaning-making is mostly conducted (Kress & van Leeuwen, 2001), the new media have paved the way for new languages, new modes of meaning-making and communication with new powers of expression. A multiliteracy pedagogy, as Cope and Kalantzis have coined and developed since the 1990s, shall empower all learners to pursue meaning-making processes that arise in more than only one “meaning form”, like image, text, speech (oral and written), object, space, body, gesture and sound, including representational processes of “reframing” (synesthesia), as well (cp. Kalantzis & Cope, 2012, pp. 171–205; Becker & Blell, 2018, pp. 129–143).

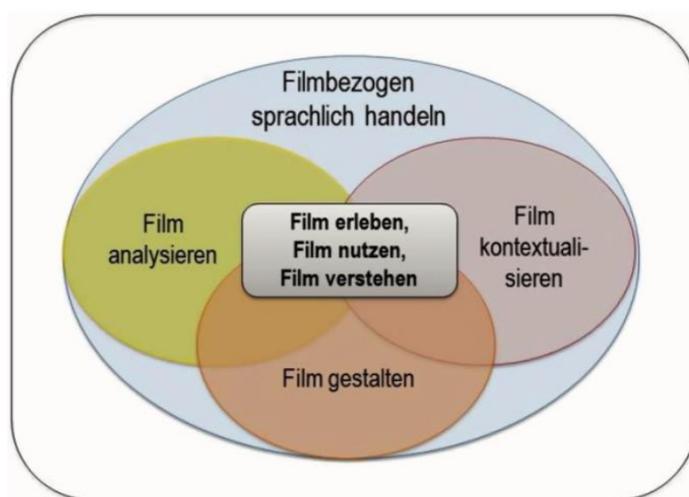
*Wolfgang Hallet*, a German scholar in FL Teaching, adapts the multiple literacy concept of the NLG to his understanding of film literacy. Due to its extreme multimodal composition – language(es), image, drama, narration, sound and music – film and thus also film literacy, Hallet argues, is comparatively predestined to make use of various literacies/competences in order to be grasped and attained (cp. Hallet, 2016, p. 190).

*Gabriele Blell, Andreas Grünewald, Matthis Kepser & Carola Surkamp* (2016, pp. 11–61) have introduced a cross-lingual and cross-cultural film education model, including four language subjects, German (as L1), English, French and Spanish (as L2, L3) that processes the aforementioned positions and provides space for multilingual and multicultural learning with film. Since it has been proven for the inter-/transcultural FL classroom over time that nationality is progressively losing its influence on cultural (and linguistic) representations and that, therefore, both teaching about culture(s) and teaching FL with film have to move beyond the binary notion of the self/the other (i.e. German as L1 – English as L2), the cross-subject perspective of the model can prepare useful ground for multilingual film teaching as well.

<sup>9</sup> The CEFR touches this goal as well, but does not state it clearly. From this perspective, the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve “mastery” of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the “ideal native speaker” as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. This implies, of course, that the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence (Council of Europe, 2001, ch. 1.3).

<sup>10</sup> Although Byram’s model partly lacks the modern understanding of culture(s) as fluid systems of acquired and shared meanings over the course of generations, his perspective is still essential for the FL classroom today.

## 2.2 The cross-lingual and cross-cultural film education model



*Illustration 3: Areas of film competence in language education (Blell et al., 2016, p. 22)<sup>11</sup>*

The cross-subject model is certainly inspired by the concepts above mentioning intercultural/transcultural and translingual competence as well as elements of multiliteracy pedagogy with situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice. The cross-subject model takes four competence areas relevant for teaching FL with film into consideration:

Competence field 1: Reading, listening, speaking, writing and mediating (interacting linguistically) with film. These competences are fundamental for the FL classroom and, therefore, also essential for a model of film education attached to FL school subjects. In terms of multilingual competence, learners should understand multilingual films by both listening and reading, should critically reflect on selected multilingual discourse phenomena in the film or mediate/translate between the languages.

Competence field 2: Analyzing film – understanding and interpreting film as a fictitious narrative. Here, learners should, e.g., recognize, name and interpret cinematic techniques or research, analyze, and evaluate the reception of a film.

Competence field 3: Contextualizing film – reading and understanding film as a cultural product. In contrast to close reading, learners shall be enabled to reflect on film, to identify and discuss intertextual and intermedial references.

Competence field 4: Creating film – creating cinematic pre-texts (synopsis, posters or storyboards) or shooting a short film/scene.

Aspects of multilingual learning are primarily in the foreground of Competence field 1 (Interacting linguistically with film) and 3 (Contextualizing film).<sup>12</sup>

The tasks and activities used with *Inglourious Basterds*, *Babel* and *Pina* outlined below (cp. section 3) are, for the most part, embedded in this model.

<sup>11</sup> In diagram (translated): Interacting linguistically with film (Competence field 1/top), Analyzing film (Competence field 2/left), Contextualizing film (Competence field 3/ right), Creating film (Competence field 4/bottom), Experiencing film, Using film, Understanding film (middle).

<sup>12</sup> A detailed description of the model can be found in Blell et al. (2016).

### 3 Teaching methodology using examples from *Inglourious Basterds*, *Babel*, and *Pina*

In the following, several pedagogical activities used with the films are introduced. These take three basic approaches and are generally based on the aims and literacies discussed in section 2.

Firstly, a synthesis of closed and open learning tasks is central for the teaching methodology, i.e. a “fair balance between teacher-fronted instructivism and student-centered constructivism, between guidance and autonomy” (Thaler, 2014, p. 193). Closed “exercises should be supplemented by open tasks, cognitive and analytical approaches by productive and creativeness” (Thaler, 2014, p. 193). Film analysis tasks can best be combined with contextualizing tasks and production activities. I also strive to focus on receptive (viewing/listening/reading) and productive language skills (speaking/writing and creating).

Secondly, I give precedence to real-world tasks in this balanced approach. That is, the focus of a task should mainly be on meaningful and appropriate communicative interaction, problem-solving should be in the foreground. “Learners employ their linguistic and cognitive resources to retrieve and exchange information or to discuss opinions in order to achieve an outcome that is not primarily of a linguistic nature” (Grimm, Meyer & Volkman, 2015, p. 69; Ellis, 2012, p. 198).

Finally, I have started to experiment with a strategy called *Learning via Subtitling* (Sokol, 2007). It is based on the didactic domain of Audio-Visual Translation (AVT), which has become increasingly popular in Spain and Greece – countries that do not synchronize their films – during the last two decades. Interestingly, this didactic approach may be adapted to language learning purposes: 1. Presentation, Task and Motivation; 2. Viewing and Global Comprehension; 3. Analysis and Research; 4. Synthesis: Timing and Mediation; 5. Editing and Reflection (cp. Borghetti, 2011; McLoughlin & Lertola, 2011). Subtitling programs like the *Lingual Media Player* or *LeVis*<sup>13</sup> may be used in order to authenticate audio-visual translation processes.

#### 3.1 *Inglourious Basterds*

For *Inglourious Basterds*, I developed tasks to help students analyze and discuss how aspects of political hierarchy can be investigated on the basis of linguistic, narrative and filmic dimensions. Questions of language imperialism are thus also touched upon. Since “*Inglourious Basterds* presents a complexity of multilingual audiovisual texts” (Abend-David, 2014, p. 29) and thematizes World War II, it has great potential for Content and Language Integrated Learning-Teaching with the caveat that the film mingles historical facts with a fictional plot and students should be made aware of this. Students can, for example, analyze the multilingual game that Landa is playing with LaPadite in the Nancy scene, 1941, and how the instrumentalization of objects (milk, pipe, cigarette, strudel) also serves as a reinforcer of dominance. In the Paris scene, 1944, the students can focus on the monolingual acting of Goebbels and on how the German conversation between Landa, Goebbels, and Zoller is presented in the subtitles and the implied linguistic power exerted upon Landa. Actual historical conditions (Germany against allied nations) can form the foundation for a scene analysis (cf. Repschläger, 2018, p. 13f.).<sup>14</sup>

<sup>13</sup> *Lingual Media Player* (<http://lingualmediaplayer.com/en/>); *LeVis* (<http://levis.cti.gr/>), or *ClipFlair* (<http://clipflair.net>).

<sup>14</sup> Moritz Repschläger developed and tested the tasks in the EFL classroom (cf. Repschläger, 2018). The appendix gives a more detailed overview of the tasks.

- Task I: Learning via Subtitling in order to decode the power of dialogue management as aesthetic means (dialogue vs. score/sound vs. image vs. subtitles); working with the film script to analyze multilingual code-switching (<http://www.imsdb.com/scripts/Inglourious-Basterds.html>).
- Task II: Analyzing the film's dramaturgy (scene 1 is staged as a 5-act tragedy) and recurring devices such as circulation objects (glass of milk or cigarette) or various camera perspectives to discuss suspense.
- Task III: Split-Viewing in two groups of scene 1 and 2 (cp. section 1.3.1) in order to work on similarities and differences (task-based jigsaw puzzle). Posters to be presented and discussed at the end. Writing an inner monologue of, for example, Shoshanna and LaPadite in their L1 (or the learners' L1) in order to reflect on the linguistic humiliation (cp. Repschläger, 2018).

### 3.2 *Babel*

In *Babel*, stories are told along geographical borders and, hence, along cultural and language borders. In 2011, together with my master's students (teacher trainees), I designed the *Babel Filmschool*, a platform for students as well as for EFL teachers. Students developed tasks and teacher notes for working on plot and characters, the role of the circulating object in the film (the rifle), the episodic film as a genre, the music in *Babel*, diversity education and film analysis. Although it is not a professional platform, it has been used by many FL teachers in Lower Saxony, since *Babel* has been topic for the German *Abitur* examination.<sup>15</sup>

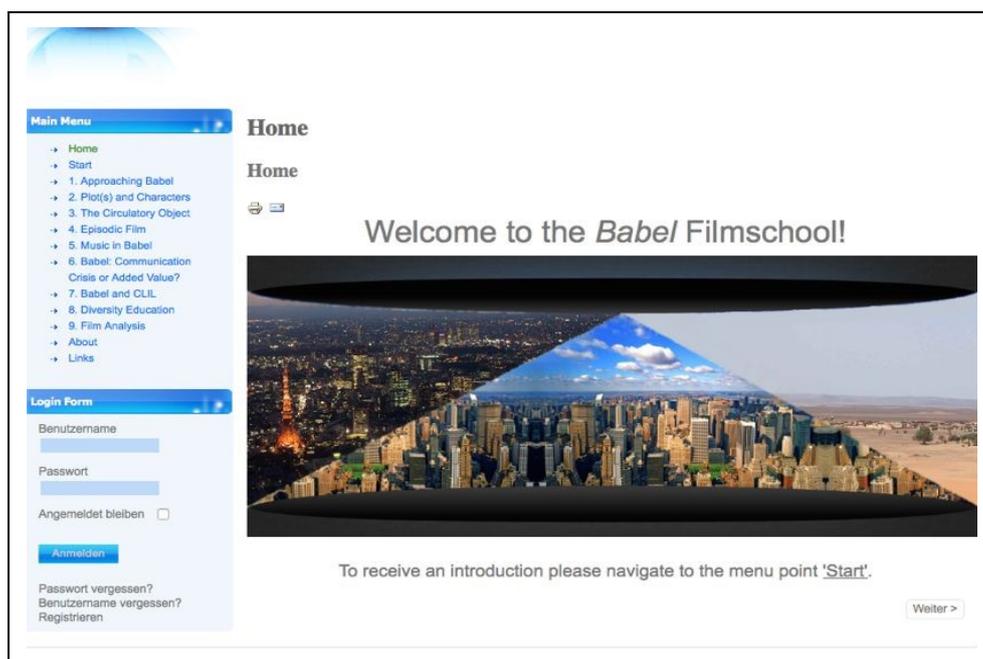


Illustration 4: *Babel Filmschool* (<http://www.babel-filmschool.de>)<sup>16</sup>

The 6<sup>th</sup> task scenario in the *Filmschool*, the two Moroccan boys playing around with the rifle, circles around the asymmetrical communication in *Babel*. Students are asked to analyze its value as a challenge or risk for global communication. Possible tasks for FL learners (in German 12<sup>th</sup> or 13<sup>th</sup> grade) are:

<sup>15</sup> The *Abitur* is a comprehensive exam at the end of secondary school for university bound students.

<sup>16</sup> Unfortunately, the whole platform does not exist any longer. The 6<sup>th</sup> task scenario, however, was part of the platform's tasks.

- (1) Watch the scene without sound and summarize it in your L1.
- (2) Group work: Act out the dialogue between the boys. Prepare a scene script in your L1.
- (3) With subtitling: Examine the dialogue. Modify it if necessary. Compare your acted version (cp. task 2) with other groups.
- (4) Study and analyze the film script and pay attention to the subtitling results.
- (5) Rewrite the scene in one FL only. Interpret the effect.
- (6) Act out the scene a last time, only make use of mimics and gestures. Interpret the result.

The last task clearly opens additional meaning-making processes, namely on the level of semiotic, more precisely of non-linguistic meaning-making processes as, e.g., gestures, facial expression, and body movement (symbolic or semio-diversity). Actually, this task is a starting point for further tasks focusing on Chieko, a rebellious, deaf Japanese teenage girl in the Japanese-Moroccan plot, who is traumatized by her mother's suicide. This task brings in the first non-linguistic element (cp. semio-diversity in section 2). This wider approach then recognizes the study of all significant signs and symbols in film as part of our communication. Here, I see a strong connection to Claire Kramsch's *symbolic competence*, and to The New London Group's *synaesthetic literacy* as well.

This approach to *Babel* may also include how the different parent-child relationships in the film may not only be investigated linguistically (English, Spanish, Arabic, Japanese sign language), but also visually, for example by comparing images showing children and parents in different cultures.

*Todos los cuentos se tratan de padres y niños...*

- a) Identifica los cuatro cuentos diferentes.
- b) Discuta la relación entre los padres y niños. / Discuta cada relación "padre-niño/a".
- c) Qué tienen en común? Cuáles son las diferencias entre ellos? Cómo están interrelacionados?
- d) Comenta las fotos de la película acerca de la relación entre padres y niños/-as.
- e) Hasta qué punto contribuye la declaración del director: "dedicated to my children, the brightest lights in my darkness" a la película entera? Discuta esta declaración con tu grupo y apunta tus pensamientos.



*Illustration 5: Semiotic multilingualism in Babel*

### 3.3 Pina

As it has been made apparent in the short analysis in section 1.3, it should be fun for a mixed (multicultural and multilingual) learning group to search for as many gestures, mimics or body language that can easily be transferred to (linguistic) language as possible. The various outcomes of this research may then be compared within the group in order to detect familiar expressions among the learners' linguistic repertoires (L1, L2, or L3). Techniques of inter-comprehension have proven helpful for this, as looking for language group vocabulary (e.g. the Roman languages French, Spanish or Italian), language equivalents (or associations), sound equivalents, syntactic structures, morphosyntactic

elements or internationalisms. Such mainly vocab-learning centered exercises may not only develop receptive skills of understanding, but also promote a basic vocabulary in a couple of languages. The technically adroit language teacher may even fall back on free annotation tools on the internet such as *ANVIL* (Kipp, 2012), the *Video Image Annotation Tool* or the *Free HubSpot CRM* to annotate *YouTube* videos (mainly Competence field 1).

Moreover, a narrative analysis of the film (interpreting story/plot, setting, characters or mood) may easily lend itself to analyzing selected scenes such as the *Café Müller* episode on an advanced language level. Multicultural perspectives within a class may not only highlight different interpretational readings but also help to characterize the film as a polysemous text void of a single meaning. Since the production comes across as a silent movie mainly, apart from its film music, it might be an attractive task to write a filmic pre-text: a little story, a synopsis, a screenplay or a one-act play based on the movie after viewing the movie or even one episode. This can be done in the learners' L1, in their common L2 or in a multilingual version.<sup>17</sup> Although the product of this type of activity often lacks literary quality (which is of course also not intended here), the creation of stories or scripts can help to understand this difficult film. Moreover, the mediation-task may scaffold learners to discuss differences between film and script, between various cultural interpretations and between multilingual text productions as a result of discussions in multilingual/-cultural learning groups (mainly Competence fields 1 and 4). The following task may initiate the writing process.

\*\*\*\*\* Call for (Screen-)Plays\*\*\*\*\*

Wim Wenders, a German film director, created with his dance film *Pina* (2011) a cinematic memorial to honor Pina Bausch (1940–2009), ballet director of the Tanztheater Wuppertal and an outstanding dance teacher and choreographer.

In order to appreciate her creative activity, which has always circled around questions of (non-linguistic) language(s) and (mis-)communication, KINO.de and kinolorber.com have launched the joint *Young Talent Award 2019*. This year, language learners (advanced, B1/2) are invited to draw up an original screenplay for the *Café Müller* episode in Wim Wenders' *Pina*. In this case, a one-act play *Café Müller* should be written, but with actors who act and speak.

- Your team may choose the production language independently; well-founded multilingual texts are highly welcome.
- The screenplay should be the collaborative product of the producer, the director, the set designer and the actors who all contribute to the text.
- Distribute the roles in advance in order to balance each learner's working load.
- Before you watch the movie episode *Café Müller*, go to en.wikipedia.org, and read the short introduction to the film/episode and its content in order to get helpful additional input.
- Watch the episode in your team as many times as necessary. A viewing grid with separate columns for different categories (e.g. characters, places, activities, discourse etc.) may be helpful to negotiate a basic structure on which your text can be produced.
- The attached sample screenplay page may guide your creative writing process (<https://www.writersstore.com/how-to-write-a-screenplay-a-guide-to-scriptwriting>).

<sup>17</sup> The team profile may be essential here to agree on a working language.

## 4 Summary

Although I have explored multilingualism in film as a predominantly audible and readable phenomenon manifested through polyglot dialogues, or through monolingual subtitles, I have also focused attention on semiotic multilingualism beyond the script.

Summing up the foregoing explanations, I would like to put forward the following three theses for applying multilingual transnational films in the FL classroom.

*Multilingual transnational films can foster the development of multilingual literacies.* To fully understand multilingual scenes, learners need to develop inter-comprehension strategies (e.g. listening in English & Spanish) and acquire the ability to code-switch. Based on images and dialogue, they should be enabled to include facial expressions and gestures when they analyze and interpret dialogues. They should learn to reflect on language consciously: When do characters code-switch? Why do characters code-switch? This can be fostered through scaffolding classroom talk or scenarios multilingually, which may even be directed by learners with a migration background. All learners (especially those with linguistic backgrounds other than German) should be consistently encouraged to make use of their L1 or other acquired languages other than English (L2 or L3) to negotiate meaning.

*Multilingual transnational films can foster the development of specific film-aesthetic literacies.* The further development of genre knowledge numbers among these. Moreover, learners must be enabled to detect blendings or cross-overs of different film genres (e.g. fiction and fact in *Inglourious Basterds*), and to interpret the function of applied multilingual elements, for instance, irony, mysterious atmosphere, characterization of the protagonist. (Whose words are those? Whose discourse is it? Whose interests are being served in the text?) Learners should be enabled to make use of semiotic elements (colors, music, instruments, setting) or film techniques to work out the purposes of mixing languages.

*Multilingual transnational films can foster the development of transcultural and global literacies and create "border literacies".* This learning domain is, comparatively, the most recent area in teaching FL with film in Germany. However, researchers like Byram, Kramsch or Hallet have paved the way for inter-/transcultural learning. In order to achieve this objective, learners have to build up suitable cultural and inter-/transcultural knowledge (e.g. knowledge about contact zones) on the one hand and skills of discovery and interpretation on the other (e.g. perspective coordination, change of perspective, explanation, mediation). In multilingual film discourse, however, the range of knowledge to be acquired needs to be rounded out by global knowledge of social groups and their products and practices beyond the self/the other, and by knowledge of asymmetrical and disputed global cultural processes. It is also necessary to build up *border literacies*, an ability to interpret cultural processes in which the insider/outsider status is replaced by a constant blurring of the boundaries and by recognizing multiplicities or identity and group affiliation. Advanced learners should be able to evaluate critically and flexibly based on manifold perspectives and perspective changes (Blell & Doff, 2014).

In this article, I examined several conceptions of multilingualism and transculturalism in three transnational and polyglot movies, *Inglourious Basterds*, *Babel*, and *Pina*, and showed that they all are rich resources for the FL classroom as they address language/culture diversity, language/culture exchange, and the idea of language repression and loss.

Based on didactic approaches such as task-based learning, multiple-literacy pedagogy, and cross-subject film education as well as global education and transcultural learning, I discussed examples for the FL classroom that may support multicultural, multilingual and multimodal learning, i.e. learning *beyond* the traditional and curriculum/subject-bound FL. The three theses should be further explored in order to develop (receptive and productive) multilingual literacies, inter-/transcultural dialogue and respect for linguistic and cultural diversity in the FL classroom.

## References

- Abecassis, M. (2010). Review of: L. Bleichenbacher, *Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and their Linguistic Choices*. *Film Philosophy*, 14 (2), 118–124. <https://doi.org/10.3366/film.2010.0048>
- Abend-David, D. (2014). *Media and Translation. An Interdisciplinary Approach*. New York: Bloomsbury.
- Adichie, C.N. (2009). *Ted Talk*. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: The University of Texas Press.
- Becker, C., & Blell, G. (2018). Multimedia Storytelling and Multiliteracies. *Anglistik*, 29 (1: Focus on Teaching Multimodality and Multiliteracy. Ed. by M. Eisenmann & M. Meyer), 129–143.
- Bellusci, M. (2014). Gender and Sexuality in the Pina Bausch's Work. *DANC 211/4*. Date of access: 28.05.2020. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/319740501\\_Gender\\_and\\_Sexuality\\_in\\_the\\_Pina\\_Bausch%27s\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/319740501_Gender_and_Sexuality_in_the_Pina_Bausch%27s_Work).
- Bleichenbacher, L. (2008). *Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and Their Linguistic Choices*. Tübingen: Francke.
- Blell, G. (2015). Plurilingual Literature: Approaches to Plurilingual Literature Teaching in the EFL-Classroom. In M. Eisenmann, W. Delanoy & F. Matz (Eds.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 334–366). Frankfurt a.M.: Lang.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). It Takes More than Two for This Tango: Moving beyond the Self/Other-Binary in Teaching about Culture in the Global EFL-Classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 77–96. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/17/14>.
- Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M., & Surkamp, C. (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohn, C., & Hahn, A. (2007). Pierre Bourdieu (1930–2002). In D. Käsler (Ed.), *Klassiker der Soziologie* (pp. 289–310). München: C.H. Beck.
- Borghetti, C. (2011). Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Approach. In B. McLoughlin & N. Mhainnin (Eds.), *Audio Visual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 111–137). Frankfurt a.M.: Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2011). *Teaching Intercultural Competence – the Complementarity of Training and Education*. PowerPoint-Presentation. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <http://studylib.net/doc/5422415/teaching-intercultural-competence--the-complementarity-of>.
- Clalüna, M., Fischer, R., & Hirschfeld, U. (2007). Alles unter einem D-A-C-H-L? Wieviel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk. *Fremdsprache Deutsch*, 37, 38–45.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ezra, E., & Rowden, T. (Eds.). (2006). *Transnational Cinema. The Film Reader*. London & New York: Routledge.

- Fernandes, C. (1995). *Pina Bausch and the Wuppertal Dance Theater: Repetition and Transformation*. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/ERPBA-2>.
- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (pp. 45–54). Tübingen: Gunter Narr.
- Gramling, D. (2016). Seven Types of Multilingualism: Or, Wim Wenders Enfilms Pina Bausch. In T. Mamula & L. Patti (Eds.), *The Multilingual Screen. New Reflections on Cinema and Linguistic Difference* (pp. 37–56). New York & London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501302848.ch-002>
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (2016). Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In G. Blell, A. Grünwald, M. Kepser & C. Surkamp (Eds.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (pp. 177–193). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hallet, W., & Königs, F.G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Fremdsprachenlernen. In W. Hallet & F.G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 302–307). Seelze: Kallmeyer.
- Kipp, M. (2012). Multimedia Annotation, Querying and Analysis in ANVIL. In M. Maybury (Ed.), *Multimedia Information Extraction* (pp. 351–368). New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118219546.ch21>
- Knauth, A.K. (2002). *Literary Multilingualism I: General Outlines and the Western World*. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <http://www.eolss.net/ebooks/Sample%20Chapters/C04/E6-87-07-05.pdf>.
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 354–367.
- Kramersch, C., & Zhang, L. (2018). *The Multilingual Instructor. What Foreign Language Teachers Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetenz*, (1), 12–24.
- Marciniak, K., & Bennett, B. (2016). *Teaching Transnational Cinema: Politics and Pedagogy*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315681733>
- McLoughlin, L., & Lertola, J. (2011). Learn through Subtitling: Subtitling as an Aid to Language Learning. In B. McLoughlin & N. Mhainín (Eds.), *Audio Visual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243–263). Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Modern Language Association Report of the AdHoc Committee (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. Date of access: 02.06.2020. Retrieved from <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>.
- Nünning, A., & Nünning, V. (2003). Kulturwissenschaften: Eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In A. Nünning

- & V. Nünning (Eds.), *Konzepte der Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven* (pp. 1–18). Stuttgart: Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-02745-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-02745-0_1)
- Porter, R.E., & Samovar, L.A. (1994). An Introduction to Intercultural Communication. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 4–24). Belmont, CA: Thomson & Wadsworth.
- Repschläger, M. (2018). *Multilingual Film in the Classroom – Didactic Potential of Inglorious Basterds*. Unpublished master's thesis. Hannover: Leibniz University.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturen – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Servos, N. (1984). *Pina Bausch – Wuppertal Dance Theatre or the Art of Training a Goldfish. Excursions into Dance*. Köln: Ballett-Bühnen-Verlag.
- Sokol, S. (2007). Learning via Subtitling (LVS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling. In M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast & S. Nauert (Eds.), *Multidimensional Translation: Audiovisual Translation Scenarios* (pp. 66–73). Saarbrücken: ATRC.
- Stegmann, V. (2008). Brechtian Traces in Pina Bausch's Choreographic and Cinematic Work. In *Language and Scientific Imagination*. The 11<sup>th</sup> International Conference of ISSEI, 28 July – 2 August 2008. Date of access: 05.09.20219. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi>.
- Street, B.V., & Thompson, L. (1993). Culture Is a 'Verb': Anthropological Aspects of Language and Cultural Processes. In D. Graddol & M. Byram (Eds.), *Language and Culture* (pp. 23–43). Clevedon: BAAL and Multilingual Matters.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. Paderborn: Schönigh utb.
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals. Goal 4: Quality Education*. Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

## Filmography

- Babel*. F/USA/MEX. (2012). Alejandro González Iñárritu.
- Brave*. (2012). Date of access: 05.09.2019. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SI5dEus44do>.
- Inglorious Basterds*. USA/DL. (2009). Quentin Tarantino.
- Pina*. DL. (2011). Wim Wenders.
- Zanjeer*. Indien. (2012). Rem Charan Teja.

## Internet Tools

- Blell, G., & Ben Uka (2012). *Babel Filmschool*. Date of access: 04.04.2019. Retrieved from [www.babel-filmschool.de](http://www.babel-filmschool.de).
- Clipflair*. Date of access: 04.04.2019. Retrieved from <http://clipflair.net>.
- Free HubSpot CRM*. Date of access: 13.06.2019. Retrieved from <https://www.hubspot.com/products/crm>.
- LeVis*. Date of access: 04.04.2018. Retrieved from <http://levis.cti.gr>.
- Lingual Media Player*. Date of access: 04.04.2018. Retrieved from <https://lingual-media-player.en.softonic.com>.
- Moviepilot*. Date of access: 04.04.2018. Retrieved from <https://www.moviepilot.de>.
- Video Image Annotation Tool*. Date of access: 13.06.2018. Retrieved from <https://sourceforge.net/projects/via-tool/>.
- Wikipedia.org*. Date of access: 03.03.2019. Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Multilingual\\_films](https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Multilingual_films).
- Writersstore*. Date of access: 04.04.2018. Retrieved from <https://www.writersstore.com/how-to-write-a-screenplay-a-guide-to-scriptwriting/>.

## Appendix

### *Inglourious Basterds*. Quentin Tarantino (2009). Tasks

#### Task 1<sup>18</sup>:

#### *Audio-Visual Translation, Subtitling and Multilingualism*

1. In an interview, Christoph Waltz describes his role of Hans Landa. He explains: "I am definitely not staging him as a pervert. A big part of the joy I had with this role was that I refused any type of judgement regarding my character. I precisely do *not* say: Nazi, villain, criminal – the film does so itself." (Seeßlen, 2009, p. 39) (This quote can be put up on the smart board.)

Think Pair Share: How do you predict the character of Hans Landa to appear? What could Waltz mean with the statement that "the film does so itself"? Take notes. Get together with a partner and discuss your findings.

2. Watch the short clip from scene 1 (0:07:38–0:10:30) carefully without any subtitles. Pay particular attention to the behavior and utterances of Hans Landa, how is his character depicted? Describe. Compare your findings with your previously made assumptions.

3. Write down the utterances, gestures and facial expressions that are most relevant and meaningful for his character depiction. Think about ways to translate the supposedly polite forms into English (or German/or your mother tongue), what effects do they have on you and the protagonists?

4. Translate (subtitle) this scene in English (or German/or your mother tongue) (Use AVT software if available or write down the dialogue). Make use of the polite phrases you wrote down and translated.

5. Critically reflect on your translation. Act out the translated dialogue. Is a different effect gained now? Which problems did occur to you (limited subtitle space, specific expressions, etc.)?

*Alternative task:* Act out the dialogue another time, do not speak this time, but try to communicate with gestures and facial expressions. Reflect critically on your performance again.

(Seeßlen, G. (2009). *Quentin Tarantino gegen die Nazis. Alles über Inglourious Basterds*. Berlin: Bertz)

<sup>18</sup> Tasks were designed by Moritz Repschläger (2018).

## Task 2:

*Dramaturgy, Filmtechniques and Multilingualism*

1. Watch the first minutes (until 02:24) of the interview with Christoph Waltz on YouTube (<<https://www.youtube.com/watch?v=Af0-9HBn5xM>>). Summarize his key statements.
2. Divide the second part of scene 1 (0:14:45–0:21:15) into five parts (exposition, rising action, climax, falling action, dénouement/resolution). Explain your choices with regards to cinematic and (multi)linguistic aspects. Where do you see the “point of attack” (Eder, 2007, p. 85)? Compare your results with another peer.
3. How is the “point of attack” cinematically implemented in a multilingual form? Also, pay attention to the subtitles. Describe how they change within the different audio versions of the film (English/German). Interpret your findings.

(Eder, J. (2007). *Dramaturgie des populären Films. Drehbuchpraxis und Filmtheorie*. Berlin: Lit)

## Task 3:

*Jigsaw-Puzzle and Multilingualism*

Task sequence: The group is split in two sub-groups; each one gets assigned one of the two scenes.

1. Watch the first/second scene carefully. Pay particular attention to the plot, multilingualism and the used props. Be prepared to share your information with a peer group that has not seen the clip; become an expert.
2. Get together in groups of four (two of each expert/scene group). Present your findings to the members of the other group. Which similarities and connections can you make out between both scenes, how are they intertwined? Take notes.
3. Get back together in your “jigsaw group”. Compare your findings. Together, design a scene collage visualizing the interdependence between the scenes.
4. Present your poster to the class. Elaborate on your thoughts.

## Information on the article

**Citation:**

Blell, G. (2020). Operating between Cultures and Languages: Multilingual Films in Foreign Language Classes. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 52–73. <https://doi.org/10.4119/pflb-3496>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht

## Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré

Vera Elisabeth Gerling<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*

\* *Kontakt: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,  
Institut für Romanistik, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf  
vera.gerling@hhu.de*

**Zusammenfassung:** Der Spanischunterricht bietet viel Anschauungsmaterial, um in heterogenen, schulischen Lernsettings über Fragen von Identität und Zugehörigkeit bewusst und selbstkritisch nachzudenken. Dieser Beitrag möchte darstellen, wie das Übersetzen sowohl als literarisches Phänomen als auch als didaktische Methode eine Reflexion über die Normvorstellungen von Kultur, Sprache und Identität anregen kann. Die Lyrik von Rosario Ferré bietet sich für eine inhaltliche Erschließung der Thematik Migration und Kulturkontakt in besonderer Weise an. Darüber hinaus ist es möglich, durch eine Konfrontation mit dem literarischen Werk und insbesondere seiner sprachlichen Hybridität transkulturelle Phänomene ästhetisch erfahrbar zu machen.

**Schlagwörter:** Spanischunterricht, heterogene Lernsettings, transkulturelle Kompetenz, Identität, Übersetzen, Kreativität, Rosario Ferré, Puerto Rico



## 1 Sensibilisierung für transkulturelle Prozesse in heterogenen Lernsettings

Gesellschaften sind heutzutage und seit jeher von unterschiedlichsten Migrationsphänomenen bestimmt. Allzu selten wird jedoch darüber reflektiert, welche Konsequenzen dies für unsere Vorstellungen von Kultur und Identität haben mag. Wie können junge Menschen im schulischen oder auch universitären Kontext dazu angeregt werden, über Fragen der eigenen Identität bewusst und selbstkritisch nachzudenken, um so auch befähigt zu werden, dies im persönlichen gesellschaftlichen Handeln wirken zu lassen? Wie können sie darin bestärkt werden, sich nicht auf polarisierende Identitätsdiskurse einzulassen, bei denen die Zugehörigkeit zu einer Kultur, einer Sprache, einer Nation als unhinterfragtes und absolut gesetztes Kriterium für den Wert des Menschen gerade in abgrenzenden Diskursen strategisch genutzt wird?

Unter dem Motto „Standards – Margins – New Horizons“ möchten die Beiträge dieses Bandes sondieren, wie Fremdsprachenunterricht den Herausforderungen interkultureller Kommunikation und heterogener Lernsettings im 21. Jahrhundert gerecht werden kann. In diesem Kontext möchte ich hiermit eine Idee vorstellen, bei der über den einerseits kritisch-analytischen, andererseits insbesondere kreativ-übersetzerischen Umgang mit Texten eine Sensibilisierung für einen differenzierten Umgang mit der Vorstellung von Identität ermöglicht werden kann. Über eine inhaltliche Erschließung der Thematik Migration und Kulturaustausch hinaus soll hier die Konfrontation mit einem literarischen Werk vorgeschlagen werden, das auch in seiner sprachlichen Hybridität Anlass gibt, transkulturelle Phänomene ästhetisch erfahrbar zu machen: der Lyrik von Rosario Ferré.

### 1.1 Kulturelle Heterogenität als Thema im Spanischunterricht

Gerade der Spanischunterricht eignet sich für die Beschäftigung mit Themen kultureller Heterogenität, da sich die historischen Inhalte und die literarischen Werke in besonderem Maße dafür anbieten. Spanien ist ein Land, das bereits im Mittelalter durch die *convivencia*, also das zu einem großen Teil auch friedliche Zusammenleben von drei großen Kulturen bzw. Religionen geprägt ist: Christen, Muslimen und Juden. Sinnbild dafür ist die berühmte Übersetterschule von Toledo (12. und 13. Jahrhundert), wo zwischen Latein, Arabisch und Hebräisch übersetzt wurde. Politisch endete dies durch den Abschluss der sogenannten *Reconquista* im Jahr 1492, zeitgleich zum Erlass des Dekrets zur Judenvertreibung. So waren Muslime wie auch Juden gezwungen, das Land zu verlassen oder zum Christentum zu konvertieren. Sprachlich finden sich Spuren dieser kulturellen Heterogenität im Spanischen noch immer, gerade auch im Alltagssprachlichen Vokabular und insbesondere bei Wörtern, die mit *a* beginnen, wie z. B.: *aceite* (Öl), *algodón* (Baumwolle), *arroz* (Reis), *alcalde* (Bürgermeister), die alle arabischen Ursprungs sind. Bereits darin zeigt sich die Bedeutung von Sprache und Übersetzen für transkulturelle gesellschaftliche Konstellationen.

1492 ist ebenfalls das Jahr der „Entdeckung“ Amerikas, also auch der Beginn einer großen Migrationsgeschichte, die bis heute kulturproduktiv wirkt und gesellschaftliche Konflikte hervorbringt. Ganz aktuell sehen wir Abgrenzungstendenzen im Kontext der geplanten Mauer zwischen Mexiko und den USA. Eine sprachlich-künstlerische Auseinandersetzung mit Grenz- und Schwellenphänomenen findet hingegen im Bereich der Literatur statt, wie in der Literatur der *Chicanos* bzw. *Chicanas*, also in die USA ausgewanderter Lateinamerikaner\*innen, vorrangig Mexikaner\*innen, die dort ihre eigene Literaturtradition entwickelt haben. Sie werden so auch kulturell zu einer eigenen Community und machen das *in between* einer transkulturellen Positionierung zur Basis ihrer Identität. Auch hier wird ganz konkret die Sprache wichtig: Diese Autor\*innen verwenden oft die Methode des *Code-Switching* zwischen Spanisch und Englisch oder sie schreiben ihre Werke sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache. Ein weiteres typisches Thema für den Spanischunterricht ist die politische und sprachliche Situation

in Katalonien oder im Baskenland. Auch hier ist die Frage der Identifikation über Sprache in einer plurilingualen Lebenswelt von besonderer Bedeutung.

All diese Themen, die teils auch in den aktuellen Lehrplänen präsent sind, können anschlussfähig sein für die hier vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte, die sich auch sprachlich-kreativ mit den Fragen nach kultureller Zugehörigkeit befassen. Ein Spanischunterricht, der sich als kompetenzorientiert versteht, sollte sich nicht allein dem Erwerb von reinem Sprachwissen oder dem von enzyklopädischem Wissen widmen, sondern ebenso, nach Abendroth-Timmer et al., die Lernenden dazu anregen, die eigenen Fähigkeiten „sozial verantwortlich [...] einzusetzen“, und dafür müsse auch die emotionale Voraussetzung geschaffen werden (Abendroth-Timmer, Bär, Roviró & Vences, 2011, S. 11). Das Ziel kompetenzorientierten Lernens kann nach Marcus Bär und Manuela Franke auf die kurze Formel gebracht werden: „Kompetenz ist der handelnde Umgang mit Wissen“ (Bär & Franke, 2016, S. 23), also bewusstes Handeln, bedachter Umgang mit Wissen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten kann die emotionalen Voraussetzungen dafür schaffen, über den Fremdsprachenunterricht auch Kompetenz in verantwortlichem Handeln zu stärken. Nun stellt sich die Frage, ob dies über eine rein inhaltliche Herangehensweise möglich ist oder ob nicht gerade der ästhetisch-kreative Umgang damit eine solche Empathie in besonderer Intensität erwirken kann.

Für den Spanischunterricht gibt es umfangreiches Lernmaterial, das kulturelle Heterogenität zum Thema hat. So kennen wir die *Handreichungen für den Unterricht* von Wolfgang Steveker zu *La casa en Mango Street* von Sandra Cisneros aus dem Jahr 2017. Die Textgrundlage, der Roman von Sandra Cisneros, besteht aus einer Reihe von Fragmenten, die Steveker „ein Mosaik literarischer Kurzprosa“ nennt (Steveker, 2017, S. 4). Es geht um die *Coming-of-Age*-Geschichte der jungen Esperanza, die in einem Latino-viertel in Chicago aufwächst. Für seine *Handreichungen* verwendet Steveker zwölf der insgesamt 44 Fragmente. Seine Arbeitsmaterialien bieten sich dazu an, in das Dossier *Los hispanos en Estados Unidos de América* des Oberstufenlehrwerks *Punto de vista* (Wlasak-Feik, Escárte López, Vences & Steveker, 2014) eingebunden zu werden (Steveker, 2017, S. 4). Erarbeitet werden sollen hier die Gefühls- und Gedankenwelt der Protagonistin sowie die Situation lateinamerikanischer Einwanderer\*innen in den USA. Der Fokus liegt bei dieser Unterrichtseinheit auf den Inhalten des Buchs und der thematischen Anbindung an Aspekte der illegalen Immigration in die USA. So lautet Stevekers Vorschlag für den Einstieg, den Schüler\*innen auch Filmszenen zu zeigen, um sie für die existenziell bedrohliche Lage von Migrant\*innen zu sensibilisieren:

„Um den S die tragischen Schicksale vor Augen zu führen, die sich beim illegalen Grenzübertritt abspielen, kann L an dieser Stelle einige erschütternde Szenen aus dem Episodenfilm *Babel* (USA/Mexiko 2006, Regie: Alejandro González Iñárritu) vorführen“ (Steveker, 2017, S. 5).

Entsprechend ist auch das Aufgabenangebot ausgerichtet auf die inhaltliche Texterschließung vor dem Hintergrund der Thematiken: Immigration, Lebenssituation von *Chicanos* bzw. *Chicanas*, Situation der Frau. Was in diesen Unterrichtsvorschlägen jedoch nicht thematisiert wird, ist der Umgang mit der Sprache. Steveker geht auch nicht darauf ein, dass es sich beim verwendeten Werk um eine Übersetzung handelt. Sandra Cisneros hat den Roman im Original in englischer Sprache publiziert unter dem Titel *House on Mango Street*. Übersetzt wurde es von keiner Geringeren als der berühmten mexikanischen Autorin Elena Poniatowska, deren Übersetzung auch bei der Textausgabe von Steveker verwendet wird (Steveker, 2009). Allerdings zeichnet sich das englischsprachige Original durch Verfahren des *Code-Switching* aus, bei dem spanischsprachige Wörter, insbesondere auch mexikanischer Lokalkolorit wie z.B. *frijoles*, eingebunden sind. Zwar finden sich auch in der Übersetzung von Poniatowska wiederum Lehnwörter aus dem Englischen in Kursivdruck, wie z. B. *okay* oder *college*, jedoch ist hier die politische Dimension in der Aushandlung zwischen den Sprachen anders ge-

wichtet: Bei Cisneros ist die Hauptsprache Englisch, und die spanischen Wörter markieren das Fremde, das zugleich biographisch auch das Eigene ist. Sie stehen somit für die Erfahrung kultureller Hybridität. In der Übersetzung von Poniatowska dienen die englischsprachigen Begriffe eher einer Situierung des Geschehens in den USA. Gerade diese unterschiedliche Wirkung des jeweiligen Sprachgebrauchs erschien mir für die Sensibilisierung für transkulturelle Phänomene jedoch als besonders gehaltvoll, da es auch über die rein inhaltliche Verhandlung von Migrationsthematiken hinausgeht.

Wie Migration im Fremdsprachenunterricht auch mit einem Schwerpunkt auf Ästhetik zur Sensibilisierung für Migrationsphänomene thematisch behandelt werden kann, zeigt uns Antonella Catone mit ihrem Buch *Chamisso-Literatur. Ihr didaktisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien* (2016). Auch sie plädiert dafür, literarische Texte nicht für die rein inhaltliche Arbeit auf Referenzebene zu instrumentalisieren (vgl. hierzu Leskovec, 2010) oder sie auf ihren Nutzen für die reine Spracharbeit zu reduzieren. So stellt sie in ihrem Buch mehrere Autor\*innen vor, die mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis ausgezeichnet wurden, da sie in ihren Werken transkulturelle Themen mit Arbeit an der Sprache verbinden: Yoko Tawada, Ilma Rakusa und Vladimir Vertlib. Sie schlägt verschiedene, auch ästhetisch-kreative Verfahren vor und zeigt, wie diese in dem Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Italien zur Sensibilisierung für transkulturelle Phänomene verwendet werden können. So wird Fremdverstehen durch den Umgang mit Literatur lehr- und lernbar, wie es auch nach Nünning erstrebenswert ist, rationale Textanalyse nicht gegen kreativen Umgang mit Texten anzuführen, sondern darin den gegenseitig stärkenden Mehrwert zu erkennen:

„Während traditionelle Verfahren der Textanalyse die Identifizierung, Differenzierung und inhaltliche Rekonstruktion verschiedener Perspektiven in einem Text ermöglichen, erfordert die Schulung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zur Übernahme und Koordinierung anderer Sichtweisen in stärkerem Maße die Einbeziehung schülerzentrierter, kreativer und produktionsorientierter Formen der Textarbeit“ (Nünning, 2000, S. 119).

Auch mir geht es im Folgenden um die Sensibilisierung für andere Sichtweisen. Dies soll über die Analyse lyrischer Texte geschehen, in denen das Übersetzen als transkultureller Prozess fungiert, wie auch über kreative und produktionsorientierte Formen der Textarbeit beim eigenen Übersetzen. So möchte ich hier gerade die Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellen: als gesellschaftlich relevante Fragestellung ebenso wie als ästhetisches Verfahren.

## 1.2 Mehrsprachigkeit als Übersetzung

Mehrsprachigkeit ist Teil der Lebenswirklichkeit und stellt ein hochaktuelles Thema auch unter heterogen geprägten Schülerpopulationen dar (vgl. hierzu z.B. Abendroth-Timmer & Fäcke, 2011). Insbesondere die Präsenz von türkischstämmigen Mitschüler\*innen gehört zum normalen Alltag an Schulen. Als Annäherung an das hier anvisierte Thema bietet sich diese spezifische Situation der komplexen kulturellen und sprachlichen Identitätsdefinition im deutschsprachigen Raum besonders an und kann über das Werk der Autorin Sevgi Özdamar eingeführt werden. Özdamar schreibt als deutsch-türkische Autorin deutschsprachige Werke, die jedoch mit türkischen Ausdrücken durchsetzt sind. Ihr berühmtester Roman heißt *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (1992). Für den Literatur- und Kulturwissenschaftler Ottmar Ette stellt das Werk dieser Autorin ein herausragendes Beispiel dafür dar, wie Sprache zum Medium eines durch Migration geprägten Lebenswissens werde. Die von Özdamar verwendete, „getürkte“ deutsche Sprache ermögliche

„ein ästhetisch vermitteltes Nacherleben permanenter und unabschließbarer transnationaler Sprachquerungen. Die Sprache erscheint nicht als gegeben, sondern wird bewusst genommen und in einem ständigen Übersetzungsprozess in Bewegung gesetzt, verformt und umgeformt: Sie wird nicht von einem Ort, von einer Sprache, von einer Kultur aus gesprochen, sondern

heterotopisch von vielen Orten und Kulturen aus, die sich in ihr unter zum Teil schwierigsten Lebensumständen queren und überlagern“ (Ette, 2004, S. 241).

Mehrsprachigkeit impliziert demnach unterschiedlichste Formen von Übersetzungsprozessen. Dabei benennt der Begriff der Übersetzung – ganz im Sinne des „translational turn“ (vgl. Bachmann-Medick, 2006) – auch auf abstrakte Art und Weise Austauschprozesse zwischen Kulturen. Hier wird nicht für ein normatives Übersetzen plädiert – beim Sprachübersetzen für das möglichst „treue“ Übersetzen spezifischer Inhalte von einer Sprache in die andere –, sondern für ein Übersetzen als Bild für ein Schreiben, das sich ständig in Bewegung sieht. In dieser Art definiert z.B. Beatriz Sarlo das Übersetzen:

„Übersetzung ist Einübung in die Differenz, nicht nur Suche nach sprachlichen und semantischen Äquivalenzen. [...] Die eigene Sprache verliert in der Übersetzung ihre Exklusivität. Sie gerät in die Situation, anderen Sprachen und anderen Formen des Denkens ausgesetzt und durch diese bewacht, kontrolliert, bereichert und verformt zu sein“ (Sarlo, 2002, S. 135f.).

Man kann also beim Übersetzen von einer Art des heterotopischen Schreibens sprechen: Sprache kann andere Orte jenseits der Norm hervorbringen. Sie kann so normative Vorstellungen in Frage stellen. Rosario Ferrés lyrisches Werk bietet hierzu eine besondere Form von Anschauungsmaterial, da ihre Selbstübersetzungen Verschiebungen erzeugen, durch die eindeutige, kulturelle Zuweisungen durchkreuzt werden.

## 2 Heterotopisches Schreiben bei Rosario Ferré

Bereits die in den Nachnamen eingeschriebene Familiengeschichte zeigt bei Rosario Ferré (1938–2016) die Komplexität kolonial geprägter Gesellschaften: Sie lebte in Puerto Rico, wo Spanisch und Englisch offizielle Landessprachen sind. Ihr französischer Großvater war für den Bau des Panamakanals nach Puerto Rico gezogen. Sie hat zahlreiche Kinderbücher, Erzählungen und Lyrikbände veröffentlicht, in denen das Aushandeln zwischen den Kulturen und Sprachen mit im Zentrum steht. Dazu gehört insbesondere ihr lyrisches Werk *Language Duel / Duelo del lenguaje* (2002).

### 2.1 Die spezifische Situation von Puerto Rico

Puerto Rico steht als Außengebiet der USA unter deren Hoheitsgewalt. Auf den knapp 9.000 km<sup>2</sup> der Insel leben ca. 3,5 Millionen Einwohner\*innen, die zu 99 Prozent Spanisch sprechen und zu ca. 70 Prozent dem katholischen Glauben angehören. Sie sind zum größten Teil Nachfahr\*innen von Spanier\*innen. Die meisten sind Mestiz\*innen, sind also aus dem Aufeinandertreffen von Spanier\*innen mit den indigenen *Taino* und afrikanischen Sklav\*innen hervorgegangen. Die wirtschaftliche Situation ist schlecht, und Puerto Rico hat eine der höchsten Emigrationsraten der Welt; meist findet eine Übersiedlung in das Kernland USA statt. Es handelt sich hier also um ein sehr spezifisches und komplexes Umfeld: Puerto Rico gehört zu den USA, ist dabei fast ausschließlich spanischsprachig, verfügt aber mit Spanisch und Englisch über zwei Amtssprachen.

Seit der Kolonialisierung ist Puerto Rico von anderen Staaten abhängig. Bis zum Ende des Spanisch-Amerikanischen Krieges waren Puerto Rico und Kuba die beiden letzten spanischen Kolonien und somit auch strategische Außenposten. 1898 dann beanspruchten die USA Puerto Rico für sich; seit 1917 haben die Bewohner\*innen die Bürgerrechte der Vereinigten Staaten von Amerika. Der politische Status der Insel bleibt jedoch umstritten.

## 2.2 Schreiben zwischen den Sprachen bei Rosario Ferré

Im Werk von Rosario Ferré findet diese Unentschiedenheit in der kulturellen Zugehörigkeit in beinahe konsequenter Selbstübersetzung ihren Ausdruck: Sie schreibt ihre Gedichte in zwei Sprachen, auf Spanisch und Englisch. Was zunächst nach Übersetzung aussieht, entpuppt sich doch eher als intertextuelles Spiel zwischen den Sprachen. Insofern treffen traditionelle Annahmen zur Selbstübersetzung auf ihr Schreiben nicht zu. So vertritt Helena Tanqueiro bezüglich der Selbstübersetzung von einer Minderheiten- in eine Mehrheitensprache zunächst die Ansicht, Selbstübersetzer\*innen könnten ja den bzw. die Autor\*in niemals missinterpretieren („nunca malinterpretará al autor“; 1999, S. 26), da sie nicht nur zweisprachig, sondern zudem in beiden Kulturen zu Hause seien: „puesto que los autores no sólo son bilingües, sino también biculturales, en el sentido de estar plenamente inmersos en ambas culturas“ (Tanqueiro, 1999, S. 23). Diese Annahme einer idealen Übersetzungssituation orientiert sich jedoch an einer recht unreflektierten Vorannahme von sowohl in sich abgeschlossenen Kulturen und Sprachen als auch einer gelingenden Hermeneutik sowie einer Nichtbeachtung der Machtbeziehungen zwischen Kulturen und Sprachen.

Rosario Ferré hingegen benutzt Übersetzungsprozesse, um transkulturelle Bewegungen in ihrer Komplexität erfahrbar zu machen. Ihrer Meinung nach zeige gerade das Übersetzen, dass ein „Transkribieren“ einer kulturellen Identität in eine andere schlicht unmöglich sei: „Translating has taught me that it is ultimately impossible to transcribe one cultural identity into another.“ (Ferré, 1991, S. 157) Und so zeigt für sie das bilinguale Schreiben die Unvereinbarkeit von Identitäten auf – auch wenn sie die gleiche Person betreffen:

“To be a bilingual writer doesn’t mean just to be bilingual. A bilingual writer is really two different writers, has two very different voices, writes in two different styles, and, most important, looks at the world through two different sets of glasses” (Ferré, 2003, S. 138).

Der Umgang mit ihren Texten kann im Spanischunterricht je nach Textwahl in der Mittelstufe oder Oberstufe, ggf. auch in der universitären Lehre dafür genutzt werden, eine auch emotionale Heranführung an offenere Vorstellungen von Kultur und Zugehörigkeit zu erwirken.

## 3 Unterrichtsideen

Vor dem Hintergrund meiner Vorüberlegungen möchte ich nun einige Ideen für die didaktische Arbeit mit dem Werk von Rosario Ferré präsentieren. Dies basiert auf der Annahme, dass das Reflektieren über das kulturproduktive Potenzial von Sprache und das Übersetzen als kulturelle Praxis Schüler\*innen sensibilisieren kann für einen differenzierten Umgang mit der Vorstellung von Identität.

Die Ziele der Unterrichtseinheit wären demnach zunächst, die im Sinne der Kultusministerkonferenz angestrebten Kompetenzen zu verbessern, wie funktionale kommunikative Kompetenz durch Leseverstehen und Wortschatzarbeit, interkulturelle kommunikative Kompetenz mit Reflexion der eigenen interkulturellen Einstellungen, Textkompetenz im kontextualisierten Textverständnis und Formulierung eigener Interpretationsansätze sowie Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit bezüglich kontextgebundener Sprachverwendung. Darüber hinaus soll es jedoch um Ziele im Sinne der Persönlichkeitsbildung gehen – in der fortgeschrittenen Oberstufe durchaus auch auf abstrakter Ebene im Unterrichtsgespräch, beim Vorschlag für die Mittelstufe eher durch eine intuitive Selbstreflexion, die über die Textarbeit selbst entstehen kann:

- Reflexion über Mehrsprachigkeit und kulturelle Differenz,
- Sensibilisierung für eine differenzierte Vorstellung von Identität(en),
- Wahrnehmung von Übersetzen als transkultureller Prozess,
- Übertragung von Erkenntnissen auf den eigenen Lebenskontext.

Gedacht ist mein Vorschlag – je nach gewählter Textvorlage – für die gymnasiale Mittel- oder Oberstufe oder auch für die universitäre Lehre, bei Vorliegen eines Niveaus von B2 nach dem europäischen Referenzrahmen. Die Aufgaben sollten auch auf die Anforderungen der zentralen Abiturprüfung ausgerichtet sein und wären damit in den bestehenden Unterricht auch in Form einer Reihe integrierbar. Berücksichtigt werden die Teiloperationen des analytischen Dreischritts (*comprensión, análisis, comentario*). Die kreativ-produktiven Aufgaben sind dabei integraler Bestandteil und sollen die Grundlage für die Analyse bilden.

Die Schüler\*innen sollen zunächst herangeführt werden an geschichtliche Hintergründe und aktuelle Problematiken transkultureller Lebenssituationen. Bei der Textarbeit geht es nicht allein um Textverständnis, sondern auch um eine Sensibilisierung für die kulturelle Prägung von Sprachen. Bei der Bearbeitung der Themen (Hintergründe aus den Bereichen Geographie und Geschichte) sowie bei der Textanalyse werden so die geforderten Kernkompetenzen des Spanischunterrichts gefördert. Bei der produktiven und kreativen Spracharbeit soll zugleich eine Sensibilisierung für das Infragestellen von kulturellen Grenzen erreicht werden.

Im Ablauf richte ich mich nach den drei Phasen, wie sie von Del Valle Luque (2016, S. 124) präsentiert werden – Einstieg, Hauptphase, Schlussphase:

- *Einstieg* / Einführungsphase: Sensibilisierung für das Thema, den Inhalt und die Texte. Hier kann thematisches Vokabular antizipiert und eingeführt werden.
- *Hauptphase* / vertiefende Phase: kreativ-produktiver Umgang mit den Texten und darauf aufbauende Analysearbeit.
- *Schlussphase* / ausklingende Phase: Reflexion, Anknüpfung, Vergleich.

### 3.1 Einstieg

Die Einstiegsphase soll die Schüler\*innen für die Komplexität der eigenen Identitätsdefinition sensibilisieren und ihnen ermöglichen, sich mit historischem und geographischem Hintergrundwissen in den Kontext von Rosario Ferrés Werk einzuarbeiten.

#### 3.1.1 Sensibilisierung für den Begriff Identität

- a. Aufgabe 1: Visitenkarte erstellen anhand der Leitfrage: „Qué elementos definen mi identidad?“ [Welche Elemente bestimmen meine Identität?] In der Mitte wird der eigene Name notiert, in den Ecken Begriffe zur Beantwortung der Aufgabe: „Definir con cuatro palabras sueltas algunos elementos que forman parte de la respectiva identidad“ [Mit vier einzelnen Wörtern einige Elemente, die Teil der eigenen Identität sind, beschreiben.<sup>1</sup>]
- b. Aufgabe 2: Kugellager/Karussellgespräch: Die Schüler\*innen besprechen mit wechselnden Gesprächspartner\*innen die Elemente, die sie auf den Visitenkarten notiert haben. Formulierung der Aufgabe: „Presentar al/a la compañero/a de clase qué elementos forman parte de su identidad.“ [Dem/Der Gesprächspartner\*in gegenüber darstellen, welche Elemente Teil der eigenen Identität sind.]
- c. Besprechung im Plenum. Bei der gemeinsamen Diskussion und Zusammenfassung der Einzelgespräche wird das Wortfeld erarbeitet (Begriffe wie z.B. pertenecer, identificarse, buscar seguridad, aislarse, necesitar amigos, grupo, cultura, nación, región, idioma, religión...). Einleitende Fragestellung: „Comparar las distintas respuestas y analizar las diferencias en la concepción de una identidad individual.“ [Die verschiedenen Antworten vergleichen und die Unterschiede in der Vorstellung von einer individuellen Identität analysieren.]

<sup>1</sup> Es wird der Infinitiv gewählt, um die Festlegung in der Anrede zu umgehen, die je nach Mittel- oder Oberstufe oder im universitären Kontext ggf. zu unterscheiden ist.

### 3.1.2 Erarbeitung der Hintergrundinformationen

- a. Aufgabe Gruppe 1: „Buscar información sobre la geografía y la historia de Puerto Rico y presentarla a la clase.“ [Suchen nach Informationen über die Geographie und Geschichte des Landes Puerto Rico und dieses Wissen vor der Klasse vorstellen.]
- b. Aufgabe Gruppe 2: „Buscar información sobre la vida y la obra de la autora Rosario Ferré y presentarla a la clase.“ [Suchen nach Informationen über Leben und Werk der Autorin Rosario Ferré und dieses Wissen vor der Klasse vorstellen.]

### 3.1.3 Ergebnissicherung

Im Abschlussplenum sollte diskutiert werden, was die Lebenssituation in Puerto Rico generell und im Falle der Autorin so besonders macht für Fragen der Identitätsbestimmung. Zugleich soll hier ein erster Transfer zur eigenen Lebensumgebung ermöglicht werden im Rückbezug auf die zu Beginn erarbeiteten Elemente der jeweils eigenen Identitätsdefinition. Mögliche Fragestellungen: „Analizar lo que la geografía y la historia específica de Puerto Rico significan para la identidad de sus habitantes.“ [Analysieren, was die spezifische Geographie und Geschichte Puerto Ricos für die Identität der Einwohner\*innen bedeuten.] – „Intentar explicar por qué el bilingüismo en la obra de Rosario Ferré tiene un significado especial, también en lo que respecta a la historia de su propia vida.“ [Versuchen zu begründen, warum die Zweisprachigkeit im Werk von Rosario Ferré auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebensgeschichte eine besondere Bedeutung hat.] – „Comparar la propia situación de vida y la propia definición de identidad con la situación de la vida en Puerto Rico.“ [Vergleichen der eigenen Lebenssituation und Identitätsbestimmung mit der Situation eines Lebens in Puerto Rico.]

## 3.2 Hauptphase

Zu Beginn soll hier für das Thema Übersetzen generell sensibilisiert werden, um im Anschluss auch durch den eigenen kreativen Umgang mit den Texten von Rosario Ferré das Übersetzen als kulturproduktives Element transkultureller Prozesse erlebbar zu machen. Im Anschluss wird ein zweisprachiger Text von Rosario Ferré besprochen. Das Textverständnis (*comprensión*) kann über die Übersetzung ins Deutsche erfolgen, so dass bei der Analyse (*análisis*) die Verschiedenheit der beiden Versionen mitberücksichtigt wird. Im Abschlusskommentar (*comentario*) wäre dann eine Transferleistung zu den bereits erarbeiteten Themen Identität und Übersetzung das Ziel. Das Werk von Rosario Ferré bietet eine Vielzahl möglicher Textstellen an. Im Folgenden werden zwei Beispiele herausgegriffen, die sich für eine Unterrichtsreihe entweder in der Mittelstufe oder in der Oberstufe eignen würden.

### 3.2.1 Sensibilisierung für Übersetzungsvorgänge

- a. Aufgabe 1: Stille Post. Im Stuhlkreis wird ein Satz jeweils vom Spanischen ins Englische, dann ins Deutsche und wiederum ins Spanische usw. übersetzt und dabei dem Nächsten flüsternd weitergegeben. Vorschlag für einen Startsatz: „Zwischen Sprachen schreiben bedeutet auch, zwischen Identitäten schreiben.“
- b. Besprechung im Plenum mit der Leitfrage: „Describir lo que ocurre en el transcurso de la traducción y elaborar lo que esto significa para el proceso de traducción en general.“ [Beschreiben, was beim Übersetzen passiert ist, und darstellen, was dies für den Vorgang des Übersetzens generell bedeutet.]

### 3.2.2 Textarbeit (Verständnis, Analyse, Kommentar)

- a. Aufgabe 1: In Gruppenarbeit beide Texte übersetzen (jeweils entweder das Spanische oder das Englische). Internetrecherche ist dabei erlaubt und erwünscht.

Textvorschlag für die Mittelstufe:

<p>In fact, I swear that as I talk to you in English about my right to speak in Spanish, I can hear the guns boom and see the cannon balls roar over my head.</p>	<p>De hecho, yo les juro que mientras discuto en español sobre mi derecho a hablar inglés, escucho rugir los cañones y veo las bombas salir volando sobre mi cabeza.</p>
---	--

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 2f.

<p>Mientras más se prohíbe, más se empeña este país en hablarlo [el español].</p>	<p>The more you habla español the more Spanish wants to be the official language. of this country.</p>
---	--

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 54f.

Textvorschlag für die Oberstufe/universitäre Lehre:

<p><b>A <i>Beso</i> is not a <i>Kiss</i></b> A <i>beso</i> is like eating leeches on a mountain top. In a kiss Cleopatra draws the asp to her breast so as not to enter Rome in chains. There are mysteries of the tongue that cannot be explained.</p>	<p><b>Un <i>Beso</i> no es un <i>Kiss</i></b> La palabra beso es como una joven comiéndose una pomarrosa en la cima de una montaña. <i>Kiss</i> trae consigo el silbido del áspid que Cleopatra acercó a su pecho cuando rehusó entrar a Roma encadenada. La lengua admite misterios inexplicables.</p>
---	---

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 52

- b. Aufgabe 2: Die jeweiligen Gruppen erarbeiten auf der Grundlage der erstellten Übersetzung eine Analyse, die auch auf die Frage von Mehrdeutigkeit (insbesondere von „tongue“ und „lengua“) eingeht. Im Falle der Aufgabe für die Oberstufe oder die uni-

versitäre Lehre sollte hier auch die Bedeutung des intertextuellen Verweises auf Kleopatra eingebunden werden. Für die ausführliche Analyse bietet sich eine Hausaufgabe mit Leitfragen an:

[Mittel/Oberstufe] „En base de la traducción, describir las diferencias entre las dos versiones. Analizar cada versión por separado y discutir las diferencias.“ [Auf Grundlage der Übersetzung die Unterschiede zwischen den beiden Versionen beschreiben. Jede Version einzeln analysieren und die Unterschiede diskutieren.]

[Weiterführende Frage Mittelstufe] „Reflexionar sobre la importancia del *code-switching* para el poema en el caso de ‚se habla español‘.“ [Überlegen, welche Bedeutung das *Code-Switching* im Falle von „se habla español“ für das Gedicht hat.]

[Weiterführende Frage Oberstufe] „Explicar el doble sentido de las palabras ‚tongue‘ y ‚lengua‘ y lo que esto significa para la traducción.“ [Erklären, warum die Wörter „tongue“ und „lengua“ doppeldeutig sind und was dies für die Übersetzung bedeutet.] / „Reflexionar sobre el significado que la mención de Cleopatra puede tener para este poema.“ [Überlegen, welche Bedeutung der Nennung Kleopatras für dieses Gedicht zukommen kann.]

- c. Plenum: Die Gedichtanalysen werden im Plenum vorgestellt und verschiedene Interpretationsansätze verglichen.

### 3.3 Schlussphase

Für die Schlussphase können verschiedene Formen der Reflexion vorgesehen werden, je nach Fähigkeiten der Schüler\*innen. So kann in einem Karussellgespräch die Frage nach der Definition der eigenen Identität erneut gestellt werden, um dann im Plenum zu erörtern, ob diese Form der Textarbeit hier zu einer Sensibilisierung geführt hat. In der Oberstufe könnte auch das oben bereits angeführte Zitat von Rosario Ferré Anlass geben zu einem durch die Schüler\*innen selbst moderierten Gespräch:

„To be a bilingual writer doesn't mean just to be bilingual. A bilingual writer is really two different writers, has two very different voices, writes in two different styles, and, most important, looks at the world through two different sets of glasses“ (Ferré, 2003, S. 138).

Dem könnte die Frage vorausgehen, wer von den Schüler\*innen jeweils welche Aussage für sich bestätigen würde: „Yo soy mi/s idioma/s“ bzw. „Yo hablo un/varios idioma/s“ [Ich bin meine Sprache/n, oder: Ich spreche eine/mehrere Sprache/n.] Ergänzend kann auch eine Originalaufnahme des Gedichts „Language Current“ für das Hörverständnis herangezogen werden (<https://voca.arizona.edu/readings-list/539/1027>): Hier hört man die Stimme der Autorin selbst und ihren spezifischen Akzent beim Sprechen, somit eine Variante des Englischen, die nicht dem vermeintlichen Standard entspricht.

## 4 Analyseergebnisse

Das zweisprachige Werk von Rosario Ferré bietet sich in hervorragender Weise dafür an, über ein ästhetisch vermitteltes Nacherleben eine Sensibilisierung für Differenz zu erwirken. Zunächst wird ausgegangen vom spezifischen Kontext, wie er in Puerto Rico geschichtlich gewachsen ist, um dies dann auf die eigene Lebensumgebung zu übertragen. Weiterhin lassen sich an den gewählten Textstellen verschiedene, spezifische Fragestellungen auf unterschiedlichem Niveau erarbeiten. Im Folgenden möchte ich mögliche Analyseergebnisse vorstellen, die nicht auf jedem Niveau in dieser Form erreicht werden können.

Im Falle von „In fact, I swear / De hecho, yo les juro“ können insbesondere zwei Aspekte betrachtet werden: Zum einen thematisieren beide Fassungen, dass die Wahl der Sprache ein hohes Maß an Konflikt mit sich bringt, wofür die Beschreibung der

Bomben steht. Dass es sich hier um eine innere Wahrnehmung handelt, wird durch die Formulierung „I swear“ / „yo les juro“ unterstrichen. Die Bomben stehen hier somit sinnbildlich für den Konflikt der Sprachen, der wiederum für die diffizile Situation im Land Puerto Rico steht, das zwar formal den USA zugehört, dessen Einwohner jedoch nicht über die gleichen Rechte verfügen. Die Frage der Sprachwahl ist somit an die Machtkonstellation gebunden: Obwohl die Mehrheit der Bevölkerung spanischsprachig ist, gelten im Land zwei Amtssprachen. Diese Thematik wird noch verstärkend ausgedrückt im zweiten Textbeispiel, da die beiden Versionen sich inhaltlich eher ergänzen, als dass sie das Gleiche ausdrücken: Bei „Mientras más se prohíbe“ geht es um das Verbot, Spanisch zu sprechen, wodurch das Gegenteil erreicht wird, bei „The more you habla español“ wird das Spanische in seinem Wunsch personifiziert, zur offiziellen Amtssprache zu werden. Die Zweisprachigkeit des ersten Verses realisiert selbst die inhaltlich vermittelte Forderung, indem ins Spanische gewechselt wird, performativ also diese Sprachverwendung umgesetzt ist. Es ist zudem als ein Wechsel der Machtverhältnisse lesbar, da hier das Spanische in das Englische eindringt. Schon allein die Tatsache, dass Ferré ihr Werk zweisprachig präsentiert und durch die Verschiedenheit der „Übersetzungen“ die Texte in jeder Sprache den Wert eines Originals erhalten, das mit der jeweils anderen Version in intertextuellem Austausch steht, kann als Enthierarchisierung der Machtverhältnisse gelesen werden (vgl. Ferrero, 2014), gerade auch, weil das Spanische das Original, das Englische die Übersetzung ist.

Zum anderen fällt hier auf, dass der Standpunkt, den das lyrische Ich einnimmt, in der jeweils anderen Sprache komplementär ist: In der englischsprachigen Version wird explizit unterstrichen, dass Englisch gesprochen wird, und dabei das Recht eingefordert, Spanisch sprechen zu können. In der spanischsprachigen Version ist es genau andersherum. Dabei sind die beiden Gedichte jedoch nicht einfach in der anderen Sprache gespiegelt im Sinne einer schlichten Äquivalenzforderung vermeintlicher übersetzerischer Treue, sondern die Verse sind anders strukturiert und die Semantik des Ausdrucks ebenfalls unterschiedlich. Diese Verschiedenheit der beiden Versionen zeigt sich im Unterricht durch die Gegenüberstellung der jeweiligen Übersetzungen ins Deutsche, die nicht kongruent sein können. Diese spezifische Art der Selbstübersetzung im Werk von Rosario Ferré unterstreicht somit ihre Überzeugung, dass sie in der anderen Sprache eine Andere ist und eine andere Stimme hat. Somit trägt sie durch die beiden Sprachen die innere Differenz in sich, die sich über die Texte auch nach außen sichtbar macht.

Das für die Oberstufe vorgeschlagene Gedicht ist noch weitaus komplexer. Ausgehend von der explizit postulierten Differenz zwischen den Wörtern „beso“ und „kiss“ entwickeln sich die beiden Texte ganz unterschiedlich, obwohl der Titel noch als klassische Übersetzung angesehen werden kann, bei der die verfremdenden sprachlichen Begriffe „beso“ und „kiss“ jeweils erhalten bleiben. Kurios ist, dass in der hier vorgeschlagenen Übersetzung die Titel im Deutschen sich wiederum exakt gleichen. Andererseits werden die Schüler\*innen mit der Polysemie der Wörter „tongue“ und „lengua“ konfrontiert, die sich jeweils sowohl als „Zunge“ wie auch als „Sprache“ übersetzen lassen. Spätestens hier wird deutlich, was Ottmar Ette mit „Einüben in Differenz“ meint: Hier lässt sich diskutieren, welche semantischen Verschiebungen sich durch die Übersetzung ergeben, je nachdem, für welche der beiden Alternativen man sich entscheidet, spielen doch die beiden Versionen von Rosario Ferré mit genau dieser Doppeldeutigkeit zwischen dem haptischen Erleben der Zunge (Blutegel bzw. Pomarrosa essen) und dem Klang und Inhalt der Sprache.

Im weiteren Verlauf dann finden sich mehrere inhaltliche Verschiebungen, die wiederum aufzeigen, wie hier in der jeweiligen Sprache andere Schwerpunkte gesetzt werden. Im englischsprachigen Gedicht wird der Kuss auf Spanisch mit dem Essen von Blutegeln auf einem Berggipfel verglichen. Dieses Bild kann sowohl Ekel auslösen als auch als erotische Konnotation gelesen werden. Später wird hier das Bild des Tieres

wieder aufgegriffen, das dem Körper Schmerz zufügt, dann aber doch in gewisser Hinsicht auch bei Kleopatra das Leid mindert, so wie es konkret beim Blutegel und im übertragenen Sinne bei der Natter der Fall ist (vgl. hierzu Ferrero, 2014, S. 641). Im spanischsprachigen Gedicht wird das Wort „beso“ mit einem jungen Mädchen verglichen, das eine exotische Frucht auf einem Berggipfel isst. In diesem Fall handelt es sich um ein weiblich konnotiertes, ebenfalls erotisch aufgeladenes Bild, das hier aber deutlicher zum Klang des Wortes selbst in Bezug gesetzt wird. So geht es in dieser Fassung auch im weiteren Verlauf um den klanglich-ästhetischen Ausdruck der Sprache: Der Laut „kiss“ wird hier mit dem Zischen der Natter in Relation gesetzt. Diese je nach Sprache inhaltlich und ästhetisch unterschiedliche Darstellung entspricht einer Aussage von Rosario Ferré, in der sie ihre eigene Sprachverwendung als jeweils unterschiedlich betrachtet:

„Writing in English is like looking at the world through a different pair of binoculars: It imposes a different mind-set. When I write in Spanish, my sentences are often as convoluted as a Baroque *retablo*. When I write in English, I make my sentences straight and simple, because I want to be precise as well as practical“ (Ferré, 2003, S. 138).

Zugleich können wir hier über den intertextuellen Verweis auf eine ganz andere Zeit und einen anderen kulturellen Kontext wiederum den Aspekt der Macht als Thema erkennen: Kleopatra entzieht sich durch ihren Freitod der Macht Roms. Um dies zu erkennen, braucht es eine fortgeschrittene kulturelle Bildung bzw. eine erhöhte Recherchekompetenz sowie eine besondere Abstraktionsfähigkeit, so dass aus diesem Grund der Text eher für den Einsatz in der Oberstufe oder auch in der universitären Lehre geeignet erscheint, auch nach vorheriger Beschäftigung mit den ersten beiden Beispielen.

## 5 Fazit

Ziel einer solchen hier nur grob skizzierten Lernreihe soll sein, die Schüler\*innen über die Konfrontation mit dem Phänomen der Selbstübersetzung und die eigene Erfahrung beim Übersetzen dafür zu sensibilisieren, dass die eigene Identität niemals abgeschlossen ist und dass Identitäten wie auch Sprachen nie zueinander kongruent sind. Mehrsprachigkeit als ein Phänomen der Offenheit des Identitätsbegriffs zu sehen, kann so eine komplexe Reflexion über Fragen der kulturellen Differenz anregen und dazu führen, die Koexistenz unterschiedlichster kultureller Prägungen als Bereicherung anzusehen.

Eine Beschäftigung mit den hier vorgestellten Textbeispielen wäre dann besonders gelungen, wenn neben der Erarbeitung des spezifischen Vokabulars sowie des Hintergrundwissens durch die Beschäftigung mit der ästhetischen Dimension dieses Werks auch eine Sensibilisierung für grundsätzliche Fragestellungen der Identitätsstiftung ermöglicht würde. So kann ein kritisches Bewusstsein dafür gefördert werden, dass unsere Welt üblicherweise „durch Eingrenzung von Vertrautem und Ausgrenzung von Unvertrautem zustande kommt“ (Waldenfels, 1990, S. 32) und daher auf essenzialistischen Vorannahmen beruht. Dahingegen zeigt das Werk von Rosario Ferré „the complex nature of the bilingual, bicultural individual, highlighting the sometimes difficult but also humorous process that Latina/os in the United States experience while negotiating between the languages, norms, and traditions of two societies.“ (Montilla, 2016, S. 1) Dieses ästhetisch realisierte Verhandeln zwischen Sprachen, Normen und Traditionen stellt somit eine Form der kulturellen Übersetzung dar, die etablierte Vorstellungen deplatziert und Kultur als hybriden Prozess erkennbar werden lässt (vgl. Bhabha, 1990). Gerade die erneute Übersetzung ins Deutsche vermittelt im vorliegenden Konzept einen Einblick in die unabgeschlossene Prozesshaftigkeit von Identitätskonzepten. So kann dieses Lernszenario anhand der kreativ-übersetzerischen Beschäftigung mit den Ausgangstexten zur Reflexion über die eigene Identität führen und damit auch einen Bezug zur multikulturellen Lebenswelt heutiger heterogener Lernsettings herstellen. Gerade über eine rein

inhaltliche Beschäftigung mit Migration und transkulturellen Phänomenen hinaus ermöglicht dies vielmehr ein kreativ-ästhetisch vermitteltes Nacherleben von Differenz Erfahrung und somit eine auch empathisch-emotionale Annäherung an und persönliche Auseinandersetzung mit Identitätskonzeptionen.

## Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D., Bär, M., Roviró, B., & Vences, U. (2011). Kompetenzen und kompetenzorientierter Spanischunterricht. In D. Abendroth-Timmer, M. Bär, B. Roviró & U. Vences (Hrsg.), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik* (S. 11–26). Frankfurt a.M.: Lang.
- Abendroth-Timmer, D., & Fäcke, C. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meißner & U. Krämer (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (S. 16–48). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Bachmann-Medick, D. (2006). Translational Turn. In D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (S. 238–283). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bär, M., & Franke, M. (2016). *Spanischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bhabha, H. (1990). The Third Space (Interview mit J. Rutherford). In J. Rutherford, *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Catone, A. (2016). *Chamisso-Literatur. Ihr didaktisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Cisneros, S. (2009). *La casa en Mango Street*. Aus dem Engl. übersetzt von E. Poniatowska (2. Aufl.). New York: Vintage Español.
- Del Valle Luque, V. (2016). Text- und Medienkompetenz. In M. Bär & M. Franke, *Spanischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 110–139). Berlin: Cornelsen.
- Ette, O. (2004). *Überlebenswissen. Die Aufgabe der Philologie*. Berlin: Kadmos.
- Ferré, R. (1991). On Destiny, Language and Translation; Or, Orphelia Adrift in the C. and O. Canal. In R. Ferré, *Papeles de Pandora: The Youngest Doll* (S. 153–165). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ferré, R. (2002). *Language Duel. Poems / Duelo del Lenguaje. Poemas*. New York: Vintage Books.
- Ferré, R. (2003). Bilingual in Puerto Rico. In S.G. Kellman (Hrsg.), *Switching Languages: Translingual Writers Reflect on Their Craft* (S. 137–138). Lincoln, NE, & London: University of Nebraska Press.
- Ferrero, S. (2014). Language Duel: el inglés y el español se batan a duelo en los poemas de Rosario Ferré. In M. Vedda & J.-P. Moris (Hrsg.), *Transformaciones culturales, debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. VI Congreso Internacional de Letras 2014 (S. 637–644). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Leskovec, A. (2010). Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (2), 237–255.
- Montilla, P. (2016). Bilingualism, Biculturalism and Pan-Hispanic Unity in the United States: Rosario Ferré's Language Duel. *Label Me Latina/o*, (4/Spring), 1–11.
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘. Prologema zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivübernahme. In L. Bredella, F.J. Meissner & A. Nünning (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 84–132). Tübingen: Narr.

- Özdamar, E.-S. (1999). *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sarlo, B. (2002). Originalität und Übersetzung. In B. Scharlau (Hrsg.), *Übersetzen in Lateinamerika* (S. 126–137). Tübingen: Narr.
- Steveker, W. (2009). *Espacios literarios: B1 – La casa en Mango Street: Lektüre*. Berlin: Cornelsen.
- Steveker, W. (2017). *La casa en Mango Street. Handreichungen für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Tanqueiro, H. (1999). Un traductor privilegiado: el autotraductor. *Quaderns. Revista de traducción*, (3), 19–27.
- Waldenfels, B. (1990). Auf der Schwelle zwischen Drinnen und Draußen. In B. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden* (S. 28–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wlasak-Feik, C., Escárate López, L.-M., Vences, U., & Steveker, W. (2014). *Punto de vista. B1/B2*. Berlin: Cornelsen.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Gerling, V.E. (2020). Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré. *PraxisForschungLehrer\*innen-Bildung*, 2 (4), 74–87. <https://doi.org/10.4119/pflb-3497>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet

### Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords

Leoni Janssen<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Graduiertenstudien,  
Campus Griffenberg, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
leoni.janssen@wdgintern.de*

**Zusammenfassung:** Angesichts einer zunehmend heterogenen Schüler\*innenschaft sind die Themen kultureller, interkultureller und transkultureller Bildung sowie der Mehrsprachigkeit aus aktuellen sprachdidaktischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken. In der Lateindidaktik wurde jedoch bisher kaum grundlegend aufgearbeitet, was unter kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen im Kontext von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu verstehen ist oder wie diese Ansätze in den Elementarunterricht implementiert werden können. Der vorliegende Artikel widmet sich der Verbindung von Sprache und Kultur und stellt ein erstes Modell vor, das kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen an das Verständnis und die Reflexion von Lehrbuchtexten anbindet. Eine zentrale Rolle in diesem Modell nimmt die Hotword-Methode aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache ein, mit welcher auf kulturelle Deutungsmuster in den Konzepten lateinischer Vokabeln fokussiert werden kann.

**Schlagerwörter:** Lateinunterricht, interkulturelle Bildung, transkulturelle Bildung, Hotwords



## 1 Die antike Kultur als das „nächste Fremde“

Die Frage, wie sich kulturelles Lernen am Gegenstand einer untergegangenen und zeitlich in weiter Ferne liegenden Kultur gestalten kann, beschäftigt die altsprachliche Didaktik bereits seit den 1970er-Jahren: Im Zuge der von Saul B. Robinsohn angestoßenen Diskussion über die Gegenwartsrelevanz der alten Sprachen geriet auch die antike Kultur in den Fokus der Latein- und Griechischdidaktiker\*innen; mit dem Konzept der historischen Kommunikation (z.B. Maier, 1997) und dem des existenziellen Transfers (Munding, 1985) wurden bis heute gültige Ansätze entwickelt, wie die Kultur der Antike gezielt in den altsprachlichen Unterricht eingebunden werden kann (vgl. Fritsch, 1991, S. 7; Kipf, 2006, S. 271f., 444). Zum Leitgedanken aller didaktischen Auseinandersetzungen avancierte dabei das Dictum des Philologen Uvo Hölscher (1965, S. 81), der sich endgültig von einer humanistisch-idealisierten Darstellung der Antike verabschiedete und die antike Kultur als das uns „nächste Fremde“ bezeichnete – eine Formel, die so häufig zitiert wurde, dass sie mittlerweile schon fast zu einem Allgemeinplatz im latein-didaktischen Diskurs über kulturelles Lernen geworden ist.<sup>1</sup> Für die Auseinandersetzung mit Kultur im Lateinunterricht lohnt es sich aber, das jeweils „nächste Fremde“ der antiken Kultur genau in den Blick zu nehmen: Aufgrund der besonderen Geschichte des Lateinischen wurden die lateinische Sprache und die antike Kultur über viele Jahrhunderte hinweg tradiert, weshalb sie auch heute noch Bestandteil v.a. europäischer Sprache und Kultur sein können. Allerdings begegnen uns heute nicht die antiken Phänomene selbst, sondern nur deren Weiterentwicklungen, die im Laufe der Jahrhunderte an neue sprachliche und kulturelle Kontexte angepasst und transformiert wurden (vgl. Bergemann, Dönike, Schirmmeister, Toepfer, Walter & Weitbrecht, 2011). Dadurch haben sich ursprüngliche Bedeutungen verändert oder wurden von neuen semantischen Inhalten überlagert: Auch wenn einem ein lateinisches Wort oder ein kulturelles Gut der Römer sehr bekannt vorkommen mag, entstammt es in seinen Ursprüngen unter Umständen fremden Kontexten und Sinnhorizonten, die mit der gegenwärtigen Welt nur wenig gemein haben können. Das heutige Verhältnis zur Antike ist also geprägt sowohl durch das Fremde als auch durch das Vertraute und wird somit spannungsreich (vgl. Kipf, 2006, S. 351). Das aber bietet die Chance, im Lateinunterricht ein scheinbar vertrautes kulturelles Phänomen fremd werden zu lassen oder Fremdes ein Stück weit vertraut zu machen – und dies gezielt für die Ausbildung einer kulturellen Kompetenz im Lateinunterricht zu nutzen, die auch Aspekte interkulturellen und transkulturellen Lernens miteinschließt.

Während bisherige Ansätze zur Auseinandersetzung mit der antiken Kultur vor allem für den Lektüreunterricht durchdacht wurden (vgl. Maier, 1984; Munding, 1985; Maier, 1997), legt der vorliegende Artikel seinen Fokus auf den in diesem Kontext weniger beachteten Sprach- bzw. Lehrbuchunterricht. Folglich soll den Fragen nachgegangen werden,

- (a) wie das Lernpotenzial des „nächsten Fremden“, des ambigen Verhältnisses von Identität und Alterität, bereits in der Arbeit mit der lateinischen Sprache, der Sprachreflexion sowie im Kontext von Lehrbuchtexten genutzt werden kann;
- (b) auf welche Weise auch die Herkunftssprachen der Lateinschüler\*innen beim kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernen im Sprachunterricht als Ressource dienen können.

Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Hotword-Methode des Deutschdidaktikers Hans Jürgen Heringer (2008), die darauf abzielt, die Thematisierung von kulturell besonders aussagekräftigen Lexemen mit interkulturellen Lernprozessen zu verbinden. Der Beitrag soll zeigen, welche Potenziale die Hotword-Methode für die Konzipierung kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernens im sprachsensiblen lateinischen

---

<sup>1</sup> Zur Kritik an der unhinterfragten Übernahme dieser Formel vgl. Grethlein (2018).

Sprachunterricht bietet. Vorab soll jedoch erläutert werden, was im Kontext dieses Beitrags unter kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen im Lateinunterricht verstanden wird.

## 2 Was bedeutet kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen im Lateinunterricht?

Im Zusammenhang mit (inter)kulturellem Lernen zeigen sich in der Lateindidaktik definitorische Leerstellen, die es für die Ausarbeitung eines kulturdidaktischen Konzepts zu bestimmen gilt. Zum einen ist in der Lateindidaktik unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Forschung bisher noch wenig diskutiert worden, wie „Kultur“ im Kontext kulturellen Lernens definiert werden soll.<sup>2</sup> Da „Kultur“ keinen festumrissenen Gegenstand bezeichnet, sondern vielmehr als komplexer „Suchbegriff“ (Baecker, 2012, S. 7) verstanden wird, der für verschiedene Diskurstraditionen und Begriffsverständnisse stehen kann,<sup>3</sup> muss hier konzeptuelle Klarheit geschaffen werden (vgl. Delanoy, 2014, S. 19). Zum anderen fand im letzten Jahrzehnt aufgrund der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Lateinschüler\*innen auch der Begriff der Interkulturalität Eingang in den lateindidaktischen Diskurs, der die Diskussionen um kulturelles Lernen unreflektiert ersetzt zu haben scheint (vgl. Kipf, 2014, S. 39; Kühne, 2018, S. 80f.). Hinzu kommt, dass Interkulturalität ein weiteres komplexes Forschungsfeld mit einer „verwirrende[n] Vielfalt unterschiedlicher Begrifflichkeiten“ darstellt, die nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind (Altmayer, 2006, S. 46; vgl. auch Jäger, 2013, S. 33) – auf die Diskussionen zum Verhältnis von kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen in der Didaktik der modernen Fremdsprachen sei hier nur verwiesen.<sup>4</sup>

Das kulturdidaktische Konzept dieses Beitrags basiert im Wesentlichen auf dem Kulturverständnis des Deutschdidaktikers Claus Altmayer (2004, 2006). Altmayer legt seinem Ansatz eine semiotische und wissensorientierte Deutung von Kultur zugrunde, wie sie auch in der interkulturellen Bildung bzw. Sprachdidaktik vertreten wird. Nach diesem Verständnis besteht „Kultur“ aus von Menschen vorgenommenen Bedeutungskonstruktionen, Sinnzuschreibungen, Vorstellungen und Werten, die verschiedene Gruppen zur Weltdeutung nutzen und die in mentalen, materiellen und sprachlichen Produkten ihren Ausdruck finden können (vgl. Altmayer, 2004, S. 23; vgl. auch Nieke, 2008, S. 50; Auernheimer, 2016, S. 77). Altmayer (2006, S. 51) zufolge bilden die einzelnen Weltdeutungen bestimmte Muster, die wir im Laufe des Lebens erlernen, die in der Interaktion in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt werden, die aber auch diskutiert und neu verhandelt werden können. „Kultur“ definiert Altmayer folglich als „den Be-

<sup>2</sup> Die interkulturellen Beiträge der Lateindidaktik übernehmen ihre Definition von „Kultur“ aus der interkulturellen Bildung (vgl. Jäger, 2013, S. 35; Kipf, 2014, S. 37f.; Nickel, 2019, S. 235f.).

<sup>3</sup> So finden sich in lateindidaktischen Texten verschiedene Konzeptionen von Kultur. Sie beziehen sich zum einen auf die sog. „Hochkultur“, also Philosophie, Literatur, Kunst und damit vor allem auf intellektuelle und ästhetisch-kulturelle Phänomene, und setzen diese in einen Zusammenhang mit der Geschichte der europäischen Kulturentwicklung und dem Ziel der Europabildung (vgl. z.B. Maier, 1995; Kipf, 2008). Dieses Konzept steht in enger Verbindung mit dem humanistisch geprägten Kulturbegriff, der auf eine geistig-moralische Bildung durch Kultur und Werteerziehung abzielt. Zum anderen kann kulturelles Lernen im Kontext des sog. weiten Kulturbegriffs angesiedelt werden, der im Lateinunterricht traditionell in der sogenannten „Realienkunde“ präsent ist und auch römische Alltagskultur miteinschließt (vgl. Janssen, 2020a). Im Kontext der interkulturellen Lateindidaktik hingegen wird von einem nicht-essenzialistischen und dynamischen Konzept von „Kultur“ ausgegangen, das auf einem hermeneutisch-interpretativen Kulturverständnis beruht und eventuelle kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten der Lateinschüler\*innen mitberücksichtigt (vgl. Jäger, 2013, S. 35; Kipf, 2014, S. 37; 2017a; Nickel, 2019).

<sup>4</sup> Während Delanoy (2014, S. 31) für eine Integration des transkulturellen Ansatzes in das interkulturelle Paradigma plädiert, verzichtet Altmayer (2004, 2006) vollständig auf eine Unterscheidung zwischen kulturell, interkulturell und transkulturell und fasst seine Überlegungen unter den Oberbegriff „kulturell“. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Lernziele behalte ich diese Begrifflichkeit dennoch bei und bemühe mich um definitorische Abgrenzung.

stand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“ (Altmayer, 2006, S. 51). Dies umfasst also auch all jene Vorstellungen und Wissensstrukturen, die hinter Wörtern und Texten stehen. Auch kulturspezifische Konzepte hinter Lexemen, Phrasen, Sätzen und Texten stellen Repräsentationen kultureller Deutungsmuster dar (vgl. Altmayer, 2006, S. 52). In der Regel werden sie in der Kommunikation als bekannt angenommen und nicht expliziert – kein lateinischer Autor wird es für nötig halten, zu definieren, was genau er unter *familia*, *civis Romanus* oder *deus* versteht. Er geht vielmehr davon aus, dass seine Leser\*innenschaft über dieselben kulturellen Deutungsmuster bzw. Konzepte verfügt wie er. Die Lernenden einer Fremdsprache allerdings müssen sich die fremden kulturellen Deutungsmuster, die in fremdsprachigen Texten transportiert werden, neu aneignen. Aus diesem Grunde führt Altmayer (vgl. 2006, S. 52) als ein wesentliches Ziel des kulturellen Lernens an,

„dass der Fremdsprachenunterricht die Lerner vor allem zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen befähigen sollte. Diskurse aber funktionieren [...] auf der Grundlage eines kulturellen Wissensvorrats, der sich in Form von kulturellen Deutungsmustern konkretisiert. Teilhabe oder Partizipation an den in der Zielsprache geführten Diskursen setzt also die Vertrautheit mit den Deutungsmustern, von denen in diesen Diskursen Gebrauch gemacht wird, die in Diskursen bestätigt oder in Frage gestellt werden und auf die die Diskurse sich affirmativ oder kritisch beziehen, voraus.“

Dieser Gedanke deckt sich mit den bisherigen Ansätzen kulturellen Lernens im Lateinunterricht, in welchen von der „dienenden Funktion“ der antiken Kultur zur Sicherstellung des Textverständnisses gesprochen wird (vgl. Bode, 2008, S. 72f.; Glücklich, 2008, S. 235; Kuhlmann, 2015a; Kuhlmann, Eickhoff, Horstmann & Rühl, 2010, S. 15f.). Der Mehrwert kulturellen Lernens liegt allerdings nicht allein in einem besseren Textverstehen. Altmayer (2006, S. 55) zufolge reflektieren die Schüler\*innen durch die Auseinandersetzung mit den fremdkulturellen Deutungsmustern in den Texten ihre bereits bestehenden Deutungsmuster. Sie strukturieren sie um und entwickeln sie weiter, bis sie den im Text angebotenen kulturellen Deutungsmustern einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben können.

Auch wenn Altmayer (2006, S. 46–49) den Begriff „interkulturell“ problematisiert und zu überwinden sucht, seien die Schnittmengen mit der interkulturellen Bildung hier aufgeführt. Denn nach dem in diesem Beitrag vertretenen Verständnis von „Interkulturalität“<sup>5</sup> setzt interkulturelles Lernen gerade an den fremden und neuartigen kulturellen Deutungsmustern und Konzepten an und nutzt die Spannung, die „zwischen“ den etablierten eigenen und den neuen, im Fremdsprachenunterricht kennengelernten Weltdeutungen entsteht. Diese irritiert, fordert zum Denken heraus und stellt eingespielte Gewissheiten in Frage (vgl. Nohl, 2014, S. 65; vgl. auch Kipf, 2017a, S. 38f.; Schauer, 2020,

<sup>5</sup> Der Begriff „interkulturell“ steht für ein Programm zur konstruktiven, gerechten und reflektierten Gestaltung von Interaktionen im Kontext kultureller Vielfalt und fokussiert in der Regel auf Differenzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in einer Gesellschaft oder einer Klasse verschiedene Kulturen „begegnen“ (vgl. z.B. Altmayer, 2006, S. 46; Hallet, 2007, S. 35; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 110, 119f.; Nohl, 2014, S. 87; Auernheimer, 2016, S. 15, 19f.). Vielfach wird kritisiert, dass dem interkulturellen Ansatz ein essenzialistisches Kulturverständnis zugrunde liegt, das der Realität der vielfach pluralen kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler\*innen nicht entspricht und mit der inhärenten Dichotomie von „fremd“ und „eigen“ zu Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen kann (vgl. Altmayer, 2006, S. 48f.; Hauenschild, 2010, S. 157). In diesem Artikel soll „interkulturelles“ Lernen deshalb nicht auf der Basis verschiedener, aufeinandertreffender Kulturen basieren, sondern nur auf dem Spannungsverhältnis zwischen eigenen individuellen Deutungsmustern (unabhängig davon, welcher Kultur sie zuzurechnen sind) und neuartigen und ggf. irritierenden kulturellen Deutungsmustern, die uns aus der Antike überliefert sind. Dieses Spannungsverhältnis kann besondere Reflexionsanlässe bieten (vgl. Altmayer, 2006, S. 54f.; Nohl, 2014, S. 63; Kipf, 2017a, S. 38). Altmayer fasst die hier unter „interkulturellem Lernen“ aufgeführten Lernziele ebenfalls unter „kulturelles Lernen“. Zur Unterscheidung der unterschiedlichen Lernziele greife ich dennoch auf die differenzierende Terminologie „kulturell“ und „interkulturell“ sowie „transkulturell“ zurück (ähnlich argumentiert auch Siepmann, 2014, S. 172).

S. 50). Das Nachdenken, kritische Hinterfragen, Reflektieren und Beurteilen eines kulturellen Phänomens „im Stande der Möglichkeiten“ (Hölscher, 1965, S. 81) erfolgt im Lateinunterricht in Form der historischen Kommunikation mit einem im Lateinischen repräsentierten Deutungsmuster oder seines existenziellen Transfers (im Anschluss an Maier, 1997, und Munding, 1985; vgl. auch Kipf, 2017a, S. 38f.; Schauer, 2020, S. 51). Damit dieser Auseinandersetzungsprozess differenziert und reflektiert abläuft, hat die interkulturelle Pädagogik verschiedene Strategien interkultureller Verständigung benannt:

- (1) Perspektivwechsel: Mithilfe eines Perspektivwechsels wird ein multiperspektivischer Blick eingeübt. Bei der Betrachtung eines kulturellen Phänomens und der Bewertung eines kulturellen Deutungsmusters wird auch die Sicht derjenigen eingenommen, die dieses Deutungsmuster vertreten. Dieser Schritt kann nur auf der Basis ausreichender Kenntnisse über die antike römische Kultur erfolgen; er ist aber notwendig, damit die Schüler\*innen eine differenzierte Einordnung und Stellungnahme zum Konzept vornehmen können und auf diesem Wege auch ihr eigenkulturelles Orientierungssystem hinterfragen (vgl. Auernheimer, 2016, S. 86, 143f.; vgl. auch Nickel, 2019, S. 240).
- (2) Reflexion jener Elemente, die die eigene Bewertung des neuartigen Deutungsmusters unbewusst beeinflussen können: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder (Stereotype und Vorurteile) und die Differenz der kulturspezifischen Codes bzw. Kulturstandards (vgl. Auernheimer, 2016, S. 111–117).<sup>6</sup>

Da die antike Kultur in zeitlicher Distanz liegt und daher von allen Schüler\*innen ungeachtet ihrer Herkunftskultur als neutral empfunden wird, kann der Lateinunterricht als „ressentimentfreier Experimentierraum dienen, in dem auf gewissermaßen sicherem Terrain kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden“ (Schauer, 2020, S. 50; vgl. auch Freund, 2017, S. 17f.; Nickel, 2019, S. 241). Dies impliziert auch, dass die Komplexität einzelner kultureller Deutungsmuster gegebenenfalls auf einzelne Aspekte reduziert werden kann, um sie für die Schüler\*innen überschaubarer zu machen (vgl. Jäger, 2013, S. 51). Die antike Kultur als „Diskurs auf Abstand“ bietet den Schüler\*innen somit die Möglichkeit, sich in einem geschützten Dialograum in der kritischen Stellungnahme zu fremdkulturellen Deutungsmustern einzuüben (vgl. Schauer, 2020, S. 50f.).<sup>7</sup>

Der transkulturelle Ansatz – anders als das interkulturelle Lernen nach eben dargestellter Auffassung – fokussiert nicht auf zum Denken herausfordernde Differenzen zwischen verschiedenen kulturellen Deutungsmustern, sondern nimmt die Potenziale der kulturellen Ähnlichkeiten in den Blick.<sup>8</sup> Folglich werden beim transkulturellen Lernen all jene kulturellen Elemente zum Lerngegenstand gemacht, die über Kulturgrenzen hinweg wirksam sind oder an eine andere Kultur weitergegeben wurden und deshalb in verschiedenen Kulturen zu finden sind. Hier geraten also größere kulturelle Zusammenhänge in den Blick: Wie „eigen“ ist die eigene Kultur? Welche Rolle spielen Hybridisierungen für Kultur- und Sprachentwicklungen? Welche Rolle spielt dabei das „Fremde“? Aufgrund der besonderen Geschichte des Lateinischen bietet der Lateinunterricht, ähnlich dem Englischunterricht, hier besondere Potenziale. Latein etablierte sich als Prestigesprache der Mächtigen im gesamten Imperium Romanum und wurde nach dem Ende des römischen Reichs als Verkehrssprache des Mittelalters zu einer transkulturellen Sprache ohne nationale Bindung (vgl. Leonhardt, 2009; Kuhlmann et al., 2010, S. 12;

<sup>6</sup> Für die Lateindidaktik aufgearbeitet findet sich der Ansatz Auernheimers bei Jäger (2013), Kipf (2014, 2017a), Nickel (2019).

<sup>7</sup> Die Wichtigkeit einer kritischen und nicht affirmativen Auseinandersetzung begründet Altmayer (2004, S. 71).

<sup>8</sup> Der transkulturelle Ansatz geht auf Wolfgang Welsch (z.B. 1994, 2012, 2017) zurück und wurde z.B. von Hauenschild (2010) für die Grundschuldidaktik und u.a. von Delanoy (2014) und Siepmann (2014) für die Englischdidaktik entscheidend ausdifferenziert.

Janssen, 2020b). Dadurch kann am Beispiel der antiken Kultur gezeigt werden, welche Bedeutung kulturelle *contact zones* für Sprach- und Kulturentwicklungen haben. Die antike römische Kultur und Sprache wurden durch kulturelle Einflüsse von außen mitgestaltet, prägten aber auch selbst durch ihre Rezeption und Transformation zahlreiche Kulturen und Sprachen der nachfolgenden Jahrhunderte (vgl. Kipf, 2017a, S. 40, 43; Freund, 2017, S. 20f.; Janssen 2020b; Schauer, 2020, S. 50). Außerdem kann Latein einen Einblick darin geben, wie Menschen in den letzten zweitausend Jahren gedacht und gefühlt haben. Dabei können jene Bedürfnisse und Ideen hervortreten, die alle Zeiten überdauern und damit als „anthropologische Konstanten“ (Maier, 1984, S. 120) interpretiert werden können. Aus diesem Grund hat „Latein [...] etwas zu bieten, worauf wir bei den modernen Fremdsprachen noch lange warten müssen: Eine zweitausendjährige Geschichte, an der sich die Langzeitentwicklung bestimmter Konstellationen studieren lässt“ (Leonhardt, 2009, S. 15). Wenn im Lateinunterricht transkulturelle Phänomene und Prozesse der Kulturmischung offengelegt werden, kann er dazu beitragen, das national „Eigene“ zu dekonstruieren und die Bedeutung des „Fremden“ für die Weiterentwicklung des „Eigenen“ einsichtig zu machen (vgl. hierzu Matz, Rogge & Siepman, 2014, S. 9). Ziel ist also die Vermittlung eines offenen Konzepts von „Kultur“, das es den Schüler\*innen erleichtern soll, unterschiedliche kulturelle Anteile in einer transkulturellen Identität zu integrieren und Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur zu Fremdkultur zu denken (vgl. Hauenschild, 2010, S. 157; Matz et al., 2014, S. 8).

### 3 Kultur, die sich in Worten widerspiegelt: Hotwords im Lateinunterricht

Wenn kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen auch in der Lehrbuchphase von authentischen Zeugnissen römischer Kultur ausgehen soll, dann richtet sich der Blick auf die lateinische Sprache selbst: Nicht nur in lateinischen Originaltexten, sondern auch in lateinischen Lexemen sind authentische kulturelle Deutungsmuster repräsentiert. Sprache selbst kann als kulturelles Phänomen gelten (vgl. Kuße, 2012, S. 21). Die Frage nach dem Einfluss von Kultur auf Sprache und vice versa ist komplex und beschäftigte in den letzten Jahrtausenden bereits viele Sprach- und Kulturphilosoph\*innen, Anthropolog\*innen, Übersetzer\*innen und Linguist\*innen, ohne dass diese bisher zu einer eindeutigen Antwort gelangen konnten.<sup>9</sup> Aktuelle Ansätze gehen von der kognitionspsychologischen Annahme aus, dass man die Bedeutung eines Wortes dem Wort selber nicht ansieht und die Wortbedeutung selbst nur in unseren Köpfen existiert; die Bedeutung wird erst vom Menschen kreiert. So speichern wir in unserem mentalen Lexikon zum Laut- und Schriftbild der Begriffe immer auch unsere Vorstellung des Bezeichneten ab, also eine mentale Beschreibung, die in der Linguistik Konzept genannt wird (vgl. Heringer, 2007, S. 30; Löbner, 2015, S. 321). Diese kann aufgrund von persönlichen Erfahrungen, aber auch aufgrund kulturspezifischer Prägung unterschiedlich ausgestaltet sein (vgl. Kühn, 2006, S. 56; Kuhlmann et al., 2010, S. 15f.; Löbner, 2015, S. 361), wie am Beispiel „Familie“ verdeutlicht werden kann: Während durchschnittliche Mitteleuropäer\*innen mit dem Begriff „Familie“ wohl die prototypische Vorstellung von Vater und Mutter mit zwei Kindern verbinden mögen, wird in Kulturen mit Großfamilien, die unter einem Dach leben, oder in einer Patchworkfamilie das Konzept von „Familie“ jedoch unter Umständen ganz anders ausfallen. Genauso ist das Konzept hinter dem lateinischen *familia* stark kulturspezifisch geprägt: Dieser Begriff steht für eine ganz andere Vorstellung von „Familie“, als wir sie heute kennen, nämlich die einer Organisationseinheit, in der der Familienvater die oberste Macht und sogar Gerichtbarkeit über seine *familia* hat. Folglich bezeichnet *familia* alles, was zu seinem Einflussbereich

<sup>9</sup> Für einen Überblick zu verschiedenen Ansätzen über den Zusammenhang von Sprache und Denken bzw. Kultur vgl. z.B. Trabandt (2006) und Deutscher (2014).

gehört, also folgerichtig auch Sklav\*innen, Klient\*innen und Besitztümer, und stellt eine eigene gesellschaftlich-organisatorische Untereinheit mit repräsentativer Funktion dar (vgl. Wirbelauer, 2004, S. 162–166). Die Konzepte hinter vermeintlich vertrauten und äquivalenten Wörtern können also kulturell geprägt sein und sehr unterschiedlich ausfallen.

Auf Wörtern, deren kulturspezifischer Konzeptanteil so hoch ist, dass sie ohne kulturelles Wissen nicht verstanden werden können, basiert die Hotword-Methode, die im Kontext interkultureller Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde. Heringer (2008, S. 179), auf den der Ansatz der Hotwords zurückgeht, definiert sie als

„einzelne Wörter, die durch wichtige kulturelle Tatsachen geprägt wurden. Hotwords bringen sie auf den Punkt und kondensieren ihre wesentlichen Elemente. Es sind Wörter, die jede Menge Kultur enthalten, kulturell aufgeladen [...] [sind]. Hotwords muss man verstehen und erklären, sie sind nicht eindeutig bestimmbar. Es sind Wörter, deren Bedeutung in einem Wörterbuch nachzuschlagen wenig sinnvoll ist. Wörterbücher sind zu karg. Um diese Wörter zu verstehen, muss man in die Kultur der Sprache eintauchen. Nur so kann man zu einem wirklichen Verstehen gelangen, nur so erwirbt man sich die nötige kommunikative Kompetenz.“

Dieser Ansatz aus der Deutschdidaktik ist auch für den Lateinunterricht relevant. Auch hier werden Schüler\*innen mit fremden kulturellen Konzepten hinter lateinischen Begriffen konfrontiert, die es zu erklären und zu verstehen gilt, um das Sprachverständnis sicherzustellen. Der Ansatz kann darüber jedoch noch hinausreichen, da in einem sprachsensiblen Lateinunterricht nicht nur das Lateinische thematisiert wird. Es fungiert vielmehr als Vergleichsbasis, über die auch das Deutsche und die Herkunftssprache mit dem Lateinischen in Bezug gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden können (vgl. Kipf, 2014; Große, 2015; Kipf, 2017b). Nach diesem Modell sind nicht nur die römischen kulturellen Konzepte Lerngegenstand, sondern auch die der deutschen oder herkunftssprachlichen äquivalenten Begriffe. Dadurch kann das Konzept der lateinischen Hotwords in das besondere Spannungsverhältnis des „nächsten Fremden“ eingeordnet werden. Unter Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler\*innen können sich ganz unterschiedliche Begegnungen mit dem Fremden und verschiedene Spannungsverhältnisse von „nah“ und „fremd“ ergeben, wie mithilfe der Systematisierung auf der folgenden Seite verdeutlicht werden soll (in der mittleren Spalte am Beispiel des Türkischen).

Bei der ersten Gruppe von Hotwords handelt es sich um Wörter, die auf der oberflächlichen strukturellen sprachlichen Ebene ähnlich sind, aber durch Transformation und Anpassung an andere kulturelle Kontexte im Laufe der Zeit ein anderes kulturelles Konzept bezeichnen. Diese Wörter, die auch als „false friends“ bezeichnet werden, sind aufgrund ihrer Ambiguität besonders brisant. Ihre kulturspezifischen Konzeptanteile müssen geklärt werden, weil gerade hier Missverständnisse auftreten können, die das Textverständnis beeinträchtigen. Gleichzeitig können diese Begriffe aber zeigen, dass auch scheinbar Vertrautes unerwartete Inhalte bieten kann. Die Hotwords aus dieser Kategorie bieten also die Chance, die Schüler\*innen für die Rolle unterschiedlicher kultureller Kontexte zu sensibilisieren und sie das Phänomen des Sprachwandels genauer betrachten zu lassen. Dazu bieten sich vor allem Sprachen derselben Sprachfamilie an, aber auch Entlehnungen in außereuropäische Sprachen. Die Schüler\*innen werden dabei dazu angeleitet, genauer hinzusehen und unter die strukturelle Oberfläche von Sprache zu blicken.

## Lateinische Hotwords

z.B. <i>familia</i> – dt. „Familie“, engl. „family“, rum. „familie“ <i>religio</i> – dt. „Religion“, engl. „religion“, filip. „relihiyon“ <i>res publica</i> – dt. „Republik“, engl. „republic“, russ. „республика“ [respublika] etc.	z.B. <i>avunculus/patruus</i> – türk. „dayı/amca“ <i>fatum</i> – türk. „kader“ <i>vota facere</i> – türk. „adak adamak“ <i>in matrimonium ducere/nubere</i> – türk. „evlenmek/almak“ etc.	z.B. <i>imperium, mos maiorum, pietas, Lares, toga virilis, inferi, auspicium, consecratio, salutatio</i> etc.
ähnliche sprachliche Realisation	unterschiedliche sprachliche Realisation	unterschiedliche sprachliche Realisation
Fokussierung auf unterschiedliches kulturelles Konzept	Fokussierung auf ähnliches kulturelles Konzept	Fokussierung auf unterschiedliches kulturelles Konzept

*Sprachvergleich innerhalb einer Sprachfamilie oder mit Lehnwörtern*



Transformationen und Bedeutungswandel

*Sprachvergleich potenziell mit allen Sprachen möglich*



transkulturelle Phänomene



sprachliche und kulturelle Vielfalt

Abbildung 1: Das Verhältnis von „nah“ und „fremd“ in lateinischen Hotwords (eigene Darstellung)

Die zweite Gruppe vereint all jene Hotwords, die zwar eine unterschiedliche sprachliche Realisierung aufweisen, bei deren Thematisierung aber die Ähnlichkeiten in den kulturspezifischen Konzepten in den Fokus genommen werden. Im Mittelpunkt steht hier die Transzendierung des Fremden: Obwohl ein Phänomen einer fremden Kultur entstammt, kann es dennoch vertraute Elemente aufweisen. In einem Sprachvergleich dieser Art können potenziell alle Sprachen mitaufgenommen werden, sofern mit dem Lateinischen vergleichbare Konzepte vorhanden sind. Dies soll hier am Beispiel des Türkischen kurz erläutert werden: So ist das Schrift- und Lautbild von z.B. *avunculus* und *patruus* auf der einen Seite und dem türkischen „dayı“ bzw. „amca“ zwar völlig verschieden; dennoch liegt beiden Wortpaaren ein ähnliches Konzept zugrunde, nämlich das der verbalen Unterscheidung, ob es sich um den Bruder des Vaters oder der Mutter handelt. Als produktiv können hier außerdem die Begriffe für „heiraten“ gelten: Obwohl die sprachlichen Ausdrücke unterschiedlich sind, sind die Konzepte in manchen Punkten vergleichbar. Das Lateinische unterscheidet zwischen *in matrimonium ducere* („in die Ehe führen“ als „Heiraten“ des Mannes) und *nubere* („einen Schleier tragen“ als „Heiraten“ der Frau), wobei das kulturelle Konzept den Begriff deutlich mitbestimmt. Der türkische Begriff bildet dies zwar nicht ab,<sup>10</sup> aber auch in der Türkei gibt es einen ähnlichen Brauch, wie er in der lateinischen Phrase *in matrimonium ducere* deutlich wird, da der Bräutigam

<sup>10</sup> Allerdings bildet sich auch im türkischen Wort für heiraten „evlenmek“ ein kulturell geprägtes Konzept ab: Es enthält das Wort „Haus“, türk. „ev“, und spielt darauf an, dass das Ehepaar nach der Hochzeit einen eigenen Haushalt gründen wird.

seine Braut am Tag der Hochzeit in ihrem Elternhaus abholt und zu seinem Haus oder zur Festhalle führt. Hierfür kann im Türkischen das Lexem „almak“ verwendet werden, das auf Deutsch „nehmen“ bedeutet. Dieser Begriff gilt wie im Lateinischen auch nur für den heiratenden Mann und verdeutlicht die aktive Rolle des Bräutigams. Auch die Verschleierung der Braut ist eine Tradition, die sich auch in Deutschland und in der Türkei sowie in vielen weiteren Kulturen wiederfinden kann, sodass hier ähnliche Konzepte vorzuliegen scheinen. Die Beispiele aus dieser Kategorie verdeutlichen somit, dass ein fremdes Wort auch etwas Vertrautes bezeichnen kann, sozusagen als „fremdes Nächstes“. Da hier keine Sprachverwandtschaft, sondern allgemeinemenschliche, weit verbreitete Konzepte zugrunde liegen, können hier auch Sprachgrenzen überschritten werden. Über das Lateinische ist u.U. auch ein produktiver Brückenschlag zu den Herkunftssprachen möglich, der das lateinische kulturelle Konzept aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten vermag.

Bei der letzten Kategorie schließlich stehen nicht die Ähnlichkeiten im Vordergrund, sondern die Fremdheit und damit auch die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten. Hier wird auf all jene Bedeutungsfacetten lateinischer Begriffe fokussiert, die in den zum Sprachvergleich herangezogenen Sprachen keine Entsprechungen finden und damit ein zunächst fremdes Konzept darstellen. Zu dieser Gruppe gehören vor allem jene Wörter, die nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden können, wie z.B. *imperium*, *auspicium* oder *salutatio*. Für das jeweilige lateinische Konzept findet sich keine einfache Entsprechung in einer anderen Sprache. Stattdessen wird der lateinische Begriff entlehnt, oder es steht eine Auswahl an deutschen Äquivalenten zur Verfügung, aus welchen die Schüler\*innen entsprechend des Kontextes das am besten passende auswählen (ähnlich wie bei *religio* aus der ersten Gruppe). Da es im Deutschen kein Wort gibt, das das lateinische Konzept vollständig wiedergibt, ist hier zum einen das Explizieren des antiken römischen Konzepts für das lateinische Sprach- und Textverständnis notwendig. Zum anderen kann durch einen Sprachvergleich mit dem Deutschen oder auch den Herkunftssprachen die Vielfalt der menschlichen Weltdeutungen und Daseinsformen deutlich werden: Wie unterschiedlich kann das Verständnis von „Macht“ oder „Herrschaft“ in verschiedenen Sprachen ausfallen? Welchen Einfluss gestehen andere Kulturen den Göttern bzw. Göttinnen auf das Tagesgeschehen zu? Inwiefern unterscheidet sich die *salutatio* von einem einfachen Begrüßungsritual und kennen die Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunft in ihrer Herkunftssprache vergleichbare Phänomene? Welche Rolle spielen jeweils der historische Kontext und die Gesellschaftsform? Hier kann der Einbezug anderer Sprachen zu einem vielfältigeren Bild und dem differenzierteren Verständnis eines kulturellen Phänomens beitragen.

Da die Unterschiedlichkeit bzw. die Ähnlichkeit von Konzepten relative Kategorien sind, ist die Grenze zwischen der zweiten und dritten Kategorie von Hotwords jedoch als fließend zu betrachten: Auch ähnliche kulturelle Konzepte werden aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Kontexte nie ganz identisch sein, und auch zunächst ganz fremde antike Kontexte können bei genauerer Betrachtung Vergleichspunkte zu heute bzw. zu anderen Kulturen anbieten – auch Hotwords befinden sich stets in dem spezifischen Spannungsverhältnis von „fremd“ und „vertraut“. Nicht immer kann abschließend geklärt werden, wann ein Phänomen noch ähnlich und wann es bereits fremd ist. Entscheidend ist daher jeweils, welcher Bedeutungsaspekt im Unterricht besonders fokussiert wird.

Nach Heringer (2008, S. 179) sind alle Hotwords durch ihren kulturspezifischen, erklärungswürdigen Anteil gekennzeichnet und unterscheiden sich aufgrund dieses Merkmals von anderen Begriffen im Wortschatz. Aufgrund der historischen Distanz der antiken Kultur muss bei vielen kulturell geprägten lateinischen Lexemen ein den Schüler\*innen fremder Bedeutungsanteil vermutet werden. Das betrifft auch konkrete Begriffe und vermeintlich eindeutige Äquivalente wie lat. *panis* – dt. „Brot“/engl. „bread“ oder lat. *arbor* – dt. „Baum“/engl. „tree“: Auch die antike Herstellung von Brot und die Vorstellung von Bäumen beseelenden Nymphen bergen für Schüler\*innen eine größere Fremdheitserfahrung als die neusprachlichen Äquivalente, die auch für das Textverständnis relevant sein können.<sup>11</sup> Dies macht allerdings eine Eingrenzung der lateinischen Hotwords schwierig, sodass diese je nach Lernkontext und Lernziel identifiziert und definiert werden müssen. Entsprechend der obigen Systematisierung ist dabei das entscheidende Kriterium, dass Hotwords dazu beitragen, die Grenzen von „fremd“ und „vertraut“ ein Stück weit zu überschreiten, anstatt bei vermeintlichen Parallelen zwischen der antiken und der gegenwärtigen Kultur oder vermeintlich unüberbrückbaren kulturellen Gegensätzen stehen zu bleiben. Nur so kann das Spannungsverhältnis des „nächsten Fremden“ für das kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Lernen ausgenutzt werden.

#### 4 Lateinische Hotwords und ihre Potenziale für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen – ein erster Modellentwurf

Eine Thematisierung lateinischer Hotwords im lateinischen Lehrbuchunterricht ermöglicht es, kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen auch schon im Anfangsunterricht funktional an die Spracharbeit anzubinden.

Zum einen kann im Sinne des kulturellen Lernens von Claus Altmayer (vgl. 2006, S. 52) durch das Explizieren der spezifisch römischen kulturellen Deutungsmuster hinter den Hotwords jenes kulturelle Hintergrundwissen vermittelt werden, das für das Verständnis lateinischer (Original-)Texte nötig ist. Wortbedeutungen spielen für gelingendes Textverstehen eine zentrale Rolle (vgl. Kuhlmann, 2015b, S. 153; siehe ferner Kußmaul, 2015, S. 11), weshalb nicht von Wort zu Wort übersetzt wird, sondern von Konzept zu Konzept (vgl. Nida, 2012, S. 144). Daher können gerade Hotwords Stolpersteine beim Dekodieren darstellen, vor allem wenn ihre scheinbar naheliegendsten deutschen Übersetzungen den Textsinn verstellen können (so z.B. ggf. bei der Wiedergabe von *familia* mit „Familie“ oder von *religio* mit „Religion“). Schüler\*innen können lateinische Hotwords, die im Vokabelverzeichnis häufig über eine ganze Bandbreite unterschiedlicher deutscher Äquivalente verfügen (vgl. z.B. die Bedeutungsangaben zu *virtus* oder *religio*), allerdings nur dann kontextgerecht verstehen, wenn sie die spezifisch römischen kulturellen Deutungsmuster hinter dem Begriff gelernt haben.

Dabei spielen Sprachreflexion und Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle (vgl. Heringer, 2008, S. 186). Im hermeneutischen Prozess des Textverstehens, im Aushandlungsprozess der verschiedenen Bedeutungsfacetten des lateinischen und deutschen oder herkunftssprachlichen Wortes und im Finden einer geeigneten Übersetzung sind die Schüler\*innen gezwungen, sich die Konzepte hinter den Hotwords in verschiedenen Sprachen bewusst zu machen und über ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachzudenken. Dabei kommt es außerdem zu einer Ausdifferenzierung und Erweiterung der

<sup>11</sup> Aus diesem Grunde wurde auch die Kategorie der ähnlichen sprachlichen Realisation bei ähnlichem kulturellem Konzept nicht mit in die Übersicht aufgenommen. Grundlegend ist hier die Hypothese, dass die kulturellen Kontexte, die die Konzepte hinter dem lateinischen Begriff und seinen neusprachlichen Äquivalenten prägen, aufgrund der historischen Distanz so unterschiedlich ausfallen, dass eine Thematisierung ähnlicher Konzepte und ähnlicher sprachlicher Realisierung ohne die Kontrastierung mit etwas „Fremdem“ das besondere Spannungsverhältnis zwischen Identität und Alterität von Antike und Gegenwart nicht deutlich werden lässt.

abgespeicherten Konzepte (vgl. Altmayer, 2006, S. 55). Zum einen machen sie sich im Konzeptvergleich ihre eigenen Konzepte häufig erst bewusst und lernen, diese zu explizieren. Zum anderen lernen sie durch die Begegnung mit fremdkulturellen Konzepten neue Bedeutungsfacetten zu einem Begriff kennen und speichern ihn in ihrem mentalen Lexikon ab (vgl. Heringer, 2008, S. 186). So begreifen sie beispielsweise, dass „Familie“ nicht nur auf Verwandtschaftsverhältnissen oder auf emotionalen Zugehörigkeitsgefühlen beruhen kann, sondern auch eine gesellschaftlich relevante Organisationseinheit darstellen kann. Je umfangreicher aber das Konzept eines Begriffs ist, auf das man im Verstehensprozess zugreifen kann, desto besser ausgestattet ist man in späteren (interkulturellen) Kommunikationssituationen. Die Thematisierung von lateinischen Hotwords befindet sich hier also auf der Schnittstelle zwischen Sprach- und Kulturkompetenz. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Sicherung des Text- und Sprachverständnisses sowie bei der Sprachreflexion, und sie dient dem Explizieren und der Ausdifferenzierung eigenkultureller Konzepte durch die Begegnung mit neuen Bedeutungsfacetten.

Bei Hotwords, deren kulturelle Deutungsmuster auf die Schüler\*innen irritierend wirken, schließen sich direkt hieran interkulturelle Lernprozesse an. Der didaktische Fokus wird auf den Auseinandersetzungsprozess, das Einordnen und Verstehen des fremden Konzepts sowie die kritische Stellungnahme gelenkt (vgl. auch Altmayer, 2004, S. 71; 2006, S. 55; Freund, 2017):<sup>12</sup> Was hat es damit auf sich, dass der Familienvater in der Antike über die *patria potestas* verfügte, mit der er über seine *familia* Recht spricht und die alle anderen Familienmitglieder ihm unterordnete? Beeinträchtigte dabei nicht die Vaterliebe die Objektivität der väterlichen Gerichtsbarkeit? Welchen Vorteil bot dieses Konzept in der römischen Antike? Inwiefern entspricht das Rollenbild eines römischen *pater familias* einem heutigen „Vater“? Wie stehen die Schüler\*innen zu dem Konzept der *patria potestas*? Dieser Prozess basiert zum einen auf dem Wissen über die antiken kulturellen Deutungsmuster und zum anderen auf den je individuellen Konzepten der Schüler\*innen – seien sie herkunftssprachlich geprägt oder individuell –, die zur vergleichenden Bewertung herangezogen werden und die Vielfalt kultureller Deutungsmuster hervortreten lassen.

Anhand von lateinischen Hotwords, die in heutigen europäischen Sprachen fortleben (wie z.B. lat. *familia* im Italienischen, Französischen, Rumänischen, Englischen usw.) oder sogar als Lehnwörter in Sprachen anderer Sprachfamilien weitergegeben wurden (wie z.B. *religio* über die europäischen Sprachen in Filipino „*relihiyon*“), können die Schüler\*innen außerdem kulturelle Hybridisierungsprozesse nachverfolgen. Das Spannungsfeld von Alterität und Identität kann hier für eine differenzierte Betrachtung transkultureller Phänomene genutzt werden. Zwar sind die lateinischen Wörter heute Teil mehrerer Sprachen, weshalb sie nichts „eigenes“ darstellen. Dennoch haben sich diese Wörter nicht nur in ihrer sprachlichen Form an die aufnehmenden Sprachen angepasst. Schließlich wurden auch ihre Konzepte durch spezifische kulturelle Kontexte neu geprägt und weisen deshalb andere Bedeutungsnuancen auf als das lateinische Konzept. Damit stellt also jedes dieser Worte durchaus auch etwas „eigenes“ dar (vgl. auch Siepmann, 2014, S. 170f.). Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei transkulturell wirksamen Phänomenen machen, die nicht auf einen Hybridisierungsprozess zurückgehen, sondern auf allgemeinen Grundelementen des menschlichen Daseins basieren (vgl. Hauenschild, 2010, S. 161), wie Religion oder das Zusammenleben in Familienverbänden an sich. Wie der Überblick über lateinische Hotwords in Abbildung 1 zeigt, bietet sich hier die Möglichkeit, auch die Herkunftssprachen in den Sprachvergleich miteinzubeziehen. Ein Konzeptvergleich zwischen verschiedenen Sprachen kann verblüffende Ähnlichkeiten im

<sup>12</sup> Heringers Ausführungen zur Hotword-Methode sind Altmayers Verständnis kulturellen Lernens zuzuordnen, enthalten aber keine Ziele interkulturellen Lernens, wie es hier verstanden wird. Heringer (2008, S. 190) selbst verstand die Hotword-Methode auch nicht als Mittel zur Vermittlung, sondern zur Vorbereitung interkultureller Kompetenz.

Bedeutungsspektrum äquivalenter Begriffe zu Tage treten lassen. Beide Vorgehensweisen lassen sich in herkömmlichen lateindidaktischen Gegenstandsbereichen verorten: in der Rezeption sowie der Thematisierung von Grundfragen menschlicher Existenz.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nun folgendes vorläufiges Modell für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen mit der Hotword-Methode im lateinischen Sprachunterricht:

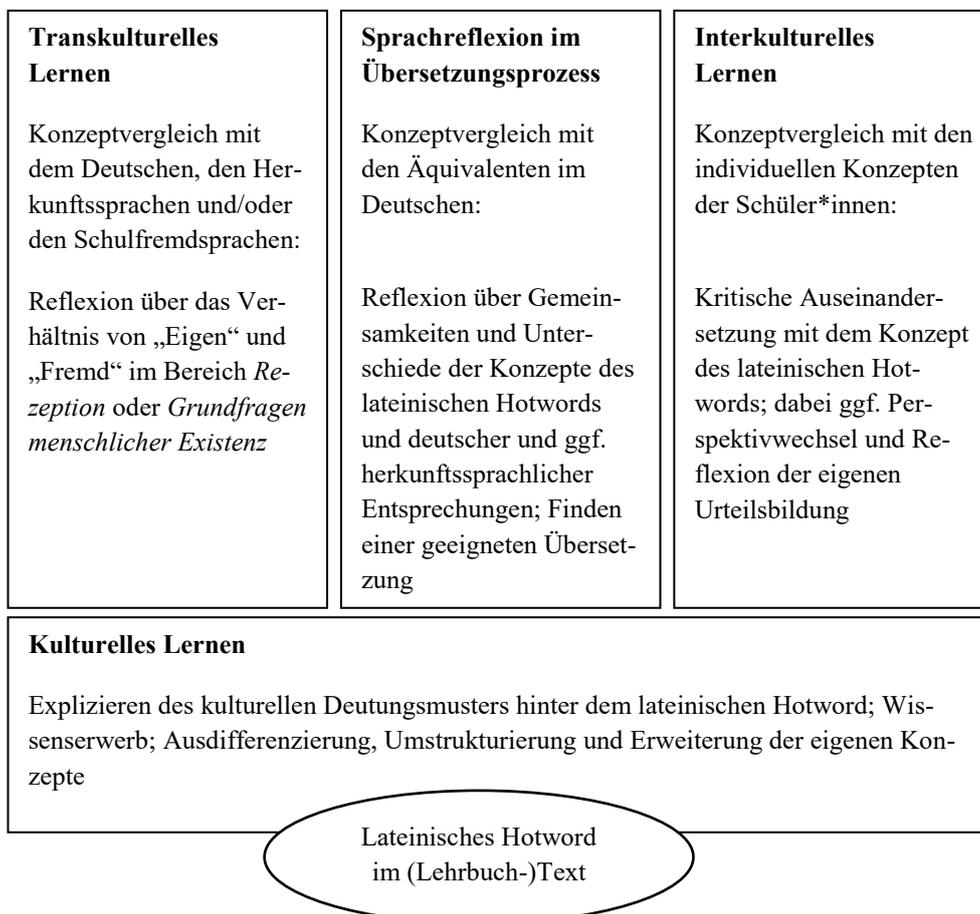


Abbildung 2: Vorläufiges Modell für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords (eigene Darstellung)

Ausgehend vom lateinischen Hotword im Lehrbuchtext werden unterschiedliche aufeinander aufbauende bzw. ineinandergreifende Lernschritte identifiziert, die bei der Behandlung lateinischer Hotwords möglich sind. Dabei steht zunächst das Konzept des lateinischen Hotwords im Mittelpunkt, das dann – je nach Lernziel – gezielt mit den Konzepten hinter möglichen deutschen Äquivalenten, mit den individuellen Konzepten der Schüler\*innen oder den Konzepten von Begriffen anderer Sprachen in Bezug gesetzt wird. Dabei ist es eine Fallentscheidung, welche dieser Ebenen sich für welches Hotword gut eignet und welches Lernziel in der Unterrichtsstunde verfolgt werden soll. Wünschenswert wäre eine Sammlung zentraler lateinischer Hotwords im Vergleich mit Herkunftssprachen, wie z.B. Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch, um die Potenziale des herkunftssprachlichen Vergleiches schnell überblicken und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen zu können.

## 6 Ausblick

Bei dem hier vorgestellten Modell zu kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen mit der Hotword-Methode handelt es sich um einen ersten, aus der sprachdidaktischen Theorie abgeleiteten Modellentwurf. Diesen gilt es im Weiteren durch eine Anwendung auf exemplarische Hotwords zu konkretisieren und auszudifferenzieren. Folgende Fragen sollen die Falluntersuchungen leiten: Welche Charakteristika müssen lateinische Hotwords mitbringen, damit sie sich besonders gut für kulturelles Lernen und die verschiedenen Lernwege der Sprachreflexion im Übersetzungsprozess, des interkulturellen sowie des transkulturellen Lernens eignen?<sup>13</sup> Inwiefern können lateinische Hotwords zu den aus der Theorie abgeleiteten Lernzielen hinführen? In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Lernwege zueinander? Müssen die hierarchischen Ebenen des Modells neu überdacht werden? Eine kasuistische Untersuchung entsprechend dieser Fragen kann die Basis dafür bieten, das theoriegeleitete Modell weiter auszuarbeiten und ggf. abzuändern.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Repräsentation der lateinischen Hotwords in den Lehrbuchtexten: Wie müssen Hotwords platziert werden, damit sich die verschiedenen Lernprozesse kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernens aus der Arbeit mit den Lehrbuchtexten ergeben können? Erste Hinweise geben hier z.B. der Lektionstext aus *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, Kapitel 2) zum lateinischen Hotword *familia* oder aus *prima.nova* (Utz & Kammerer, 2011, Kapitel 25) zum lateinischen Hotword *religio*. In beiden Lehrbuchtexten sind die Hotwords so in den Kontext gesetzt, dass sich eine Irritation über das antike Konzept bereits beim Übersetzen einstellen kann. Im ersten Text aus *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, S. 15) werden neben dem Familienvater, der Mutter und den Kindern auch die Sklav\*innen genannt, bevor der Text zu dem Schluss kommt: *Apparet tota familia* (im Vokabelteil wird allerdings nur die deutsche Wortbedeutung „Familie“ angegeben, und an keiner Stelle leitet das Buch explizit zur Konzeptreflexion an). Im zweiten Lehrbuchtext aus Kapitel 25 in *prima.nova* (Utz & Kammerer, 2011, S. 121) wird der Begriff *religio* so kontextualisiert, dass er das spezifisch römische Verhältnis des antiken Menschen zur Gottheit nach dem Prinzip des *do ut des* repräsentiert und nicht mit dem deutschen „Religion“ übersetzt werden kann, das eine eher innerliche Verbindung des Menschen zu einem einzigen Gott beschreibt (vgl. auch Kuhlmann, 2016). An dieser Stelle sind Kenntnisse über die römische Kultur und eine Konzeptreflexion für den Übersetzungsprozess unumgänglich. Ein bewusstes Zusammenführen von kulturellem Lernen, Wortschatzarbeit und Übersetzen kann hier produktiv sein. In den Lektionstexten anderer Lehrbücher, die das Wort *religio* einführen, wie z.B. in *Adeamus!* (Berchtold, Janka & Schauer, 2016, S. 227) oder *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, S. 181), fällt der Konzeptunterschied nicht ins Auge, und eine Übersetzung mit dem deutschen „Religion“ ist ohne weiteres möglich. Hier wird das Potenzial der Thematisierung kultureller Deutungsmuster anhand von Lehrbuchtexten verschenkt.<sup>14</sup>

Auch wenn noch zentrale Fragen zu klären sind, so scheint die Hotword-Methode ein sinnvoller Ansatz zu sein, um kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen gezielt an die Lehrbuchtexte anzubinden. Die Schüler\*innen lernen schon früh, kulturelle Anteile in Sprachen zu erkennen und zwischen Begriff und Konzept zu differenzieren. Auf diese Weise kommt es zu einer engeren Verbindung von Übersetzen, Wortschatz, Sprachreflexion und kulturellem Lernen, so dass auch die deutschen Informationstexte in den Lehrbüchern gezielter in den Sprachunterricht eingebunden werden

<sup>13</sup> Eine – wenn auch nicht anhand von Auswahlkriterien o.ä. begründete – Liste kulturspezifischer lateinischer Vokabeln, „Realienvokabeln“ genannt, findet sich bereits bei Bode (2008, S. 99, Anmerkung 18).

<sup>14</sup> Diese Beispiele sind stichprobenhaft und unsystematisch ausgewählt und sind nicht repräsentativ für die allgemeine Herangehensweise und Qualität der Lehrbücher. Deshalb ermöglichen sie auch keinerlei Beurteilung des Lehrbuchs, die an dieser Stelle auch gar nicht intendiert ist.

könnten und nicht bloß als unverbundenes Additum erscheinen. Ein geschulter Blick für lateinische Hotwords scheint mir auch bei der Unterrichtsvorbereitung von Nutzen zu sein. So geht man als Lehrkraft einen Text nicht mehr nur in Hinblick auf grammatikalische Schwierigkeiten durch, sondern auch in Hinblick auf fremde kulturelle Konzepte, da sich an dieser Stelle Verständnis- und Übersetzungsschwierigkeiten ergeben und ein Kulturvergleich mit Reflexion in die Behandlung des Lehrbuchtextes eingebunden werden kann. Ergänzend wäre auch ein selbst angelegtes Hotwords-Lexikon denkbar, das die Schüler\*innen sukzessive aufbauen und in dem sie auch den Konzeptvergleich mit anderen Sprachen festhalten können. Schließlich können über Hotwords an geeigneten Stellen auch herkunftssprachliche Konzepte in den Unterricht miteingebunden werden. Auf diese Weise ist es den Schüler\*innen möglich, ihr gesamtes Sprach- und Kulturwissen zu aktivieren, zu thematisieren und die vorhandenen Konzepte zu erweitern. Dadurch können sich aber auch inter- und transkulturelle Lernanlässe ergeben: Konfrontiert mit dem fremden Konzept der Antike denkt man auch über seine eigenen Konzepte nach und diskutiert diese mit den Mitschüler\*innen. Und an manchen Punkten wird vielleicht auch sichtbar, dass das Fremde gar nicht so fremd ist und das Eigene gar nicht so exklusiv. Die Vorstellung der Antike als des „nächsten Fremden“ ist ein vielschichtiges Konstrukt, in dem die Linien des „nah“ und „fremd“ zwischen vielen verschiedenen Sprachen und Kulturen verlaufen und ein erstaunlich verwobenes Netzwerk bilden.

## Literatur und Internetquellen

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, C. (2006). „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44–59.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baecker, D. (2012). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Berchtold, V., Janka, M., & Schauer, M. (Hrsg.). (2016). *Adeamus! Texte und Übungen* (Ausgabe A). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Bergemann, L., Dönike, M., Schirrmeister, A., Toepfer, G., Walter, M., & Weitbrecht, J. (2011). Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. In L. Bergemann, M. Dönike, A. Schirrmeister, G. Toepfer, M. Walter & J. Weitbrecht (Hrsg.), *Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels* (S. 39–56). München: Wilhelm Fink. [https://doi.org/10.30965/9783846752616\\_003](https://doi.org/10.30965/9783846752616_003)
- Bode, R. (2008). Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis* (S. 72–103). Bamberg: Buchner.
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepman (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 19–35). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Deutscher, G. (2014). *Im Spiegel der Sprache: Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. München: dtv.
- Freund, S. (2017). Iungis auditorio. Kulturelle Vielfalt und Migration als immanente Themen des Lateinunterrichts. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 3–31). Speyer: Kartoffeldruck.
- Fritsch, A. (1991). Sachkunde im Anfangsunterricht. Ein Überblick. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 34 (5), 4–22.
- Glücklich, H.-J. (2008). *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich utb.
- Grethlein, J. (2018). Die Antike, das „nächste Fremde“? *ZEIT ONLINE*. Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2018-01/altertum-antike-naechste-fremde-uvo-hoelscher>.
- Große, M. (2015). Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In E.M. Fernández Amman, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 185–206). Berlin: Frank & Timme.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 31–48). Trier: WVT.
- Hauenschild, K. (2010). Transkulturalität – (K)ein Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung? In A. Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration* (S. 148–166). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Herger, H.J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation* (2., durchges. Aufl.). Tübingen & Basel: Francke utb.
- Herger, H.J. (2008). Hotwords als Basis einer Unterrichtsmethode. In R.A. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 176–190). München: Iudicium.
- Hölscher, U. (1965). *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der Klassischen Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäger, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XIII (1/2), 33–54.
- Janssen, L. (2020a, im Erscheinen). Kulturelles Lernen. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto utb.
- Janssen, L. (2020b, im Erscheinen). Mit Latein kulturelle Grenzen überschreiten: Ideen für eine transkulturelle Akzentuierung der Europabildung im Lateinunterricht. In S. Freund & N. Mindt (Hrsg.), *Antike Konzepte für ein modernes Europa*. Wuppertal: Polyphem.
- Kipf, S. (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2017a). Die anderen und wir – Perspektiven interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 33–50). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kipf, S. (2017b). Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 169–183). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-008>
- Kipf, S. (2008). Latein und Europa – Neulateinische Literatur im Lateinunterricht. In R. Kussl (Hrsg.), *Lateinische Lektüre in der Mittelstufe* (Dialog Schule-Wissenschaft – Klassische Sprachen und Literaturen, Bd. 42) (S. 155–176). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kühn, P. (2006). *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Kühne, J. (2018). Kulturkompetenz. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 79–87). Berlin: Cornelsen.

- Kuhlmann, P. (2015a). Lateinische Texte richtig übersetzen – (K)ein Problem? In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (S. 11–33). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kuhlmann, P. (2015b). Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Didaktische Überlegungen und empirische Befunde. In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (S. 153–184). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kuhlmann, P. (2016). Religion im griechisch-römischen Kulturraum. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 59 (2), 2–8.
- Kuhlmann, P., Eickhoff, B., Horstmann, H., & Rühl, M. (Hrsg.). (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner.
- Kuße, H. (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kußmaul, P. (2015). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Leonhardt, J. (2009). *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: Beck.
- Lobe, M. (2018). Sachwissen. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 51–60). Berlin: Cornelsen.
- Löbner, S. (2015). *Semantik. Eine Einführung*. Berlin & Boston, MA: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110350906>
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg: Buchner.
- Maier, F. (1995). *Antike aktuell. Eine humanistische Mitgift für Europa*. Bamberg: Buchner.
- Maier, F. (1997). Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts. *Anregung*, 43, 314–328.
- Maier, F., & Brenner, B. (Hrsg.). (2014). *Cursus* (Ausgabe N). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Matz, F., Rogge, M., & Siepmann, P. (2014). Einleitung. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 7–18). Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04068-5>
- Müller, V., & Janka, M. (2017). Kulturkunde. In M. Janka (Hrsg.), *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 55–61). Berlin: Cornelsen.
- Munding, H. (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme*. Bamberg: Buchner.
- Nickel, J. (2019). Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 231–250). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nida, E. (2012). Principles of Correspondence. In L. Venuti (Hrsg.), *The Translation Studies Reader* (S. 141–155). London & New York: Routledge.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schauer, M. (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 63 (1), 49–52.
- Siepmann, P. (2014). Transnational Cultural Studies im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 167–178). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Trabant, J. (2006). *Europäisches Sprachdenken*. München: Beck.
- Utz, C., & Kammerer, A. (Hrsg.). (2011). *prima.nova. Textband*. Bamberg: Buchner.

- Welsch, W. (1994). Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*, (20). Zugriff am 15.09.2019. Verfügbar unter: [https://www.via-regia.org/bibliothek/hefte/nr20\\_00.php](https://www.via-regia.org/bibliothek/hefte/nr20_00.php).
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgaben*. Wien: new academic press.
- Wirbelauer, E. (Hrsg.). (2004). *Antike*. München: Oldenbourg.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 88–104. <https://doi.org/10.4119/pflb-3498>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts

### Eine Chance zum interreligiösen Lernen?

Stefan Freund<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,  
Klassische Philologie, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
freund@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** In der Diskussion um interkulturelle Bildung erscheinen Religion und religiös-kulturelle Diversität zwar im Hintergrund geradezu omnipräsent; angesprochen werden sie jedoch oft nicht – so etwa in der KMK-Leitlinie *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (2013). Die römische Antike weist ein breites Spektrum von Erscheinungsformen des Religiösen auf: die Staatsreligion, die Mythologie, die alltägliche Frömmigkeit und den philosophischen Diskurs über die Götter und Göttinnen, später dann die Auseinandersetzung zwischen dem Christentum und dem römischen Staat bzw. der paganen Kultur, aus der sich in der Synthese von Antikem und Jüdisch-Christlichem ein wesentliches Substrat für die europäische Kultur ergibt. Der Beitrag versucht, ausgehend von der Realität des multireligiösen Klassenzimmers und anknüpfend an Konzepte interreligiösen Lernens, aufzuweisen, dass der Lateinunterricht ein großes Potenzial nicht nur interkultureller, sondern auch interreligiöser Lerngelegenheiten aufweist, und formuliert Anregungen zu deren Nutzung.

**Schlagwörter:** Lateinunterricht, interreligiöses Lernen, interkulturelles Lernen, multireligiöses Klassenzimmer



## 1 Einführung: Religion – im Lateinunterricht?!?

Auch im 21. Jahrhundert ist und bleibt Religion, bei allem geistigen und gesellschaftlichen Wandel, ein grundlegender Faktor menschlichen Denkens und Zusammenlebens. Das gilt für Modelle der Weltdeutung und der Normenbegründung, für die Beantwortung existenzieller anthropologischer und metaphysischer Fragen, aber auch, ganz banal, für die Gestaltung des Alltagslebens mit seinen Gepflogenheiten und seiner Strukturierung durch Feste, sei es im Wochen- oder Jahreslauf, sei es um individuelle biographische Wenden (Geburt, Heirat, Tod) herum. Dazu gehört auch das Nebeneinander oder Nacheinander verschiedener religiöser oder nichtreligiöser Weltanschauungen, das in kultureller Vielfalt gelingen oder in interreligiösen oder innerreligiösen oder religiös verbrämten Konflikten misslingen kann.

Dieser Präsenz und Relevanz von Religion (bzw. ihrer Negierung) kann sich selbstverständlich auch die Schule nicht entziehen: Zum einen spiegeln sich in ihr natürlich alle gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wider, zum anderen gehört die konfessionelle religiöse Unterweisung zum historisch gewachsenen Konzept der Institution Schule in Deutschland.

### 1.1 Die Ausgangslage: das multireligiöse Klassenzimmer

In den letzten Jahren hat der Anteil an Schüler\*innen mit Zuwanderungshintergrund eindeutig zugenommen und sich an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Zeitraum von 2008 bis 2018 sogar mehr als verdoppelt.

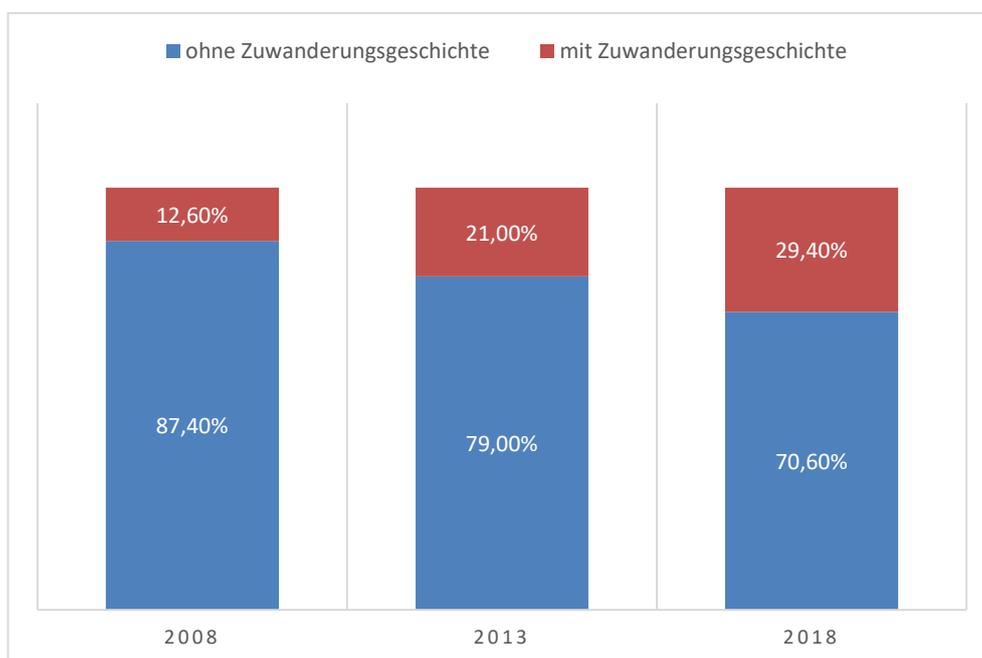


Abbildung 1: Entwicklung des Anteils der Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte an den Gymnasien in NRW (MSW NRW, 2018, 2019)

Das von kultureller Verschiedenheit geprägte Klassenzimmer ist daher, wie beispielsweise die Zahlen für die Gymnasien in NRW andeuten, eher die Regel als die Ausnahme. Konzepte inter- und transkultureller Bildung haben vor diesem Hintergrund enorm an Bedeutung gewonnen (vgl. etwa Gogolin, Georgi, Krüger-Potratz & Lengyel, 2018).

Diese migrationsbedingten Entwicklungen lassen freilich vermuten, dass auch die religiöse Heterogenität in den Schulen zugenommen hat. Und genau das scheint auch zuzutreffen, wenn man die Konfessionszugehörigkeit der Schüler\*innen, wiederum an den Gymnasien in NRW, zwischen 2008 und 2018 vergleicht:

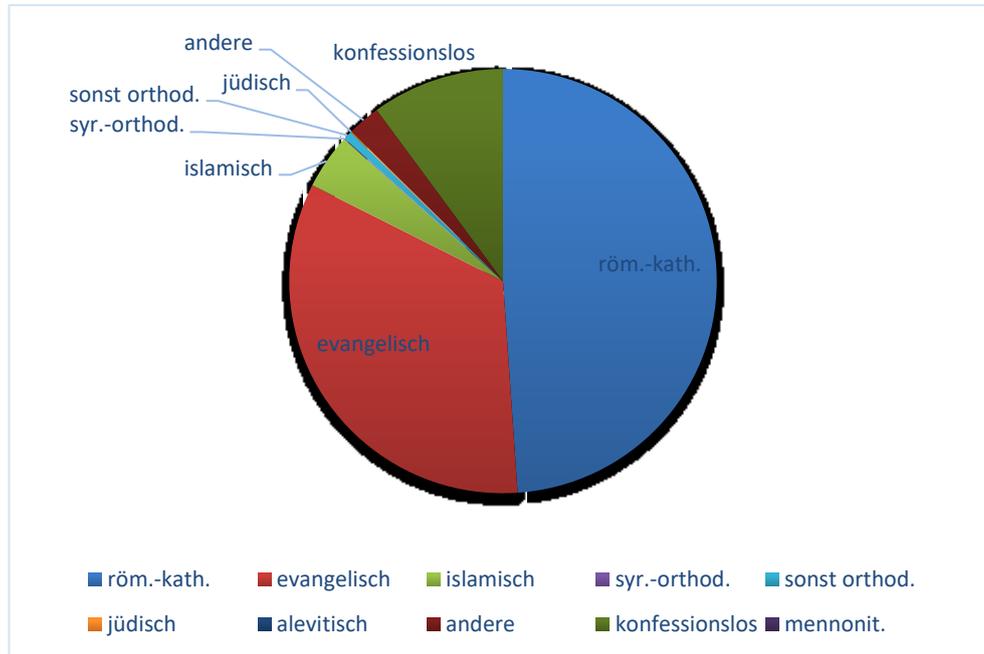


Abbildung 2: Konfessionszugehörigkeit der Schüler\*innen an den Gymnasien in NRW im Jahr 2008 (MSW NRW, 2018, 2019)

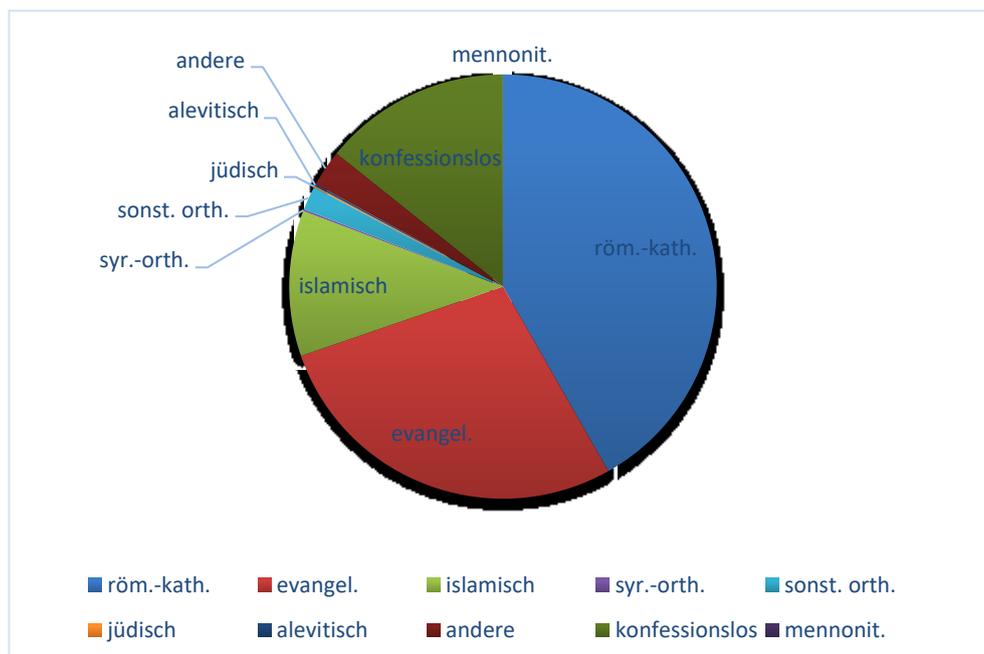


Abbildung 3: Konfessionszugehörigkeit der Schüler\*innen an den Gymnasien in NRW im Jahr 2018 (MSW NRW, 2018, 2019)

Die Zunahme bei den Schüler\*innen islamischen und christlich-orthodoxen Bekenntnisses etwa wird man durchaus mit Migrationsprozessen in Zusammenhang bringen

können. Bei der Abnahme im Bereich des evangelischen und römisch-katholischen Bekenntnisses und bei der Zunahme der Konfessionslosen hingegen spiegeln sich eher allgemeine religionssoziologische Entwicklungen. Teilweise sind diese beiden Entwicklungen auch gegenläufig, wenn beispielsweise Schüler\*innen zuwandern, die bereits vertretenen Konfessionen angehören (z.B. katholisch; vgl. Nagel, 2018, S. 75), und dies statistisch betrachtet der schwindenden konfessionellen Bindung der Schüler\*innen ohne Zuwanderungshintergrund entgegenwirkt.

Klar jedenfalls ist die Tendenz, dass in den Klassenzimmern nicht nur die kulturelle, sondern auch die religiöse bzw. konfessionelle Vielfalt wächst. In der öffentlichen Wahrnehmung treten diese Zusammenhänge meistens dann zutage, wenn es zu Konflikten kommt – ich beschränke mich hier auf einige Reizworte: Kopftuch im Klassenzimmer, Teilnahme am und Burkinis im Schwimmunterricht, Schweinefleisch beim Schulessen, Gebetszeiten und Gebetsräume in Schulen, Unterrichtsbefreiungen für religiöse Feste usw. Hinzu kommen Übergriffe gegen Schüler\*innen einer bestimmten Konfession (jüdisch, islamisch, alevitisch, christlich usw.), die den äußeren Anschein interreligiöser Konflikte haben können, aber meist auch vor dem weit komplexeren Hintergrund politischer Spannungen und sozialer Ressentiments zu sehen sind, die von außen in das System Schule hineinwirken. Was sie dort verstärkt, sind die Sichtbarkeit konfessioneller Zugehörigkeit im Kontext der Schule und die besondere Rolle der Religion bei der Identitätsfindung Jugendlicher (vgl. Nagel, 2018, S. 73).

Gerade angesichts dieser Schwierigkeiten zeigt sich: Interkulturelles Lernen in der Realität des multikulturellen Klassenzimmers ist auch interkulturelles Lernen in der Realität des multikonfessionellen Klassenzimmers.

## 1.2 Theoretische Ansätze

Da diese spezifische Lernsituation des multireligiösen bzw. multikonfessionellen Klassenzimmers als besonderer Aspekt des multikulturellen Klassenzimmers zwar immer wieder als besondere Aufgabe erfasst wurde (etwa Knauth & Pohl-Patalong, 2007; Müller, 2012), aber insbesondere im Hinblick auf den Religionsunterricht virulent erschien, kommen wesentliche Konzepte aus der Religionspädagogik (Jäggli, 2015). Drei Ansätze aus diesem Kontext scheinen für den vorliegenden Kontext hilfreich zu sein:

- Die *Religionssensibilität* beschreibt eine Grundhaltung der Lehrenden und der Schule, die sich der religiösen Heterogenität und der damit zusammenhängenden Problematik und Bildungschancen bewusst öffnen (Guttenberger & Schroeter-Wittke, 2015).
- Es können drei *Lernmodelle im Umgang mit Religion* unterschieden werden (vgl. Roebben, 2011, S. 141–144):
  - (1) Im monoreligiösen Modell wird eine Religion vermittelt mit dem Ziel der Weitergabe (*learning in religion*).
  - (2) Im multireligiösen Modell wird mit dem Anspruch einer Objektivität Wissen über Religionen vermittelt (*learning about religion*).
  - (3) Beim interreligiösen Modell geht es darum, Antworten für das eigene Leben aus den Antworten unterschiedlicher Religionen auf grundlegende Fragen zu finden (*learning from religion*).
- Die Vermittlung *interreligiöser Kompetenz* (Schambeck, 2013; Willems, 2011) ist zunächst als Komplement der religiösen Kompetenz dem Religionsunterricht zugeordnet (Schluß, 2015). Unter interreligiöser Kompetenz ist (mit Willems, 2015) eine Handlungskompetenz in „Situationen [zu verstehen], in denen der eigene Glaube durch eine davon abweichende religiöse Überzeugung oder religiöse Praxis in Frage gestellt wird, so dass jemand zu einem *learning from religion(s)* her-

ausgefordert wird oder zu einer Klärung und Vergewisserung in der eigenen Tradition“ (Willems, 2015, S. 21). Ergänzend wird in jüngerer Zeit (vgl. Betz, 2018, S. 264f.) auf die Rolle der Vorurteile in der interreligiösen Bildung hingewiesen.

Diese Ansätze müssen nicht per se auf den Religionsunterricht beschränkt bleiben, sondern können, wenn man Religion als Grundvollzug menschlichen Zusammenlebens versteht, auch fächerübergreifend angewandt werden.

### 1.3 Was hat Religion mit dem Lateinunterricht zu tun?

Der Lateinunterricht vermittelt nicht nur die lateinische Sprache und die römische Literatur und ihre Rezeption, sondern auch die Kultur der römischen Antike. Man spricht meist von der kulturerschließenden Funktion des Lateinunterrichts (vgl. Maier, 1984, S. 29f.; Bode, 2008, S. 72). Zentrale Konzepte im Umgang mit der Antike in diesem Zusammenhang sind der existenzielle Transfer und die historische Kommunikation. Damit befindet sich der Lateinunterricht in einer Sondersituation im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, denn er ermöglicht die vergleichende Auseinandersetzung mit einer fremden Sprachwelt und Kultur, die einerseits mit der eigenen durch vielfache historische Bezüge und Kontinuitäten verbunden ist und andererseits als vergangene Kultur zugleich so fernliegt, dass kulturvergleichende Ansätze problemlos möglich sind.

In Bezug auf die Sprache hat man dies nicht nur allgemein (etwa Göbel, 2018), sondern auch spezifisch für den Lateinunterricht in Ansätzen zur sprachlichen Bildung für Schüler\*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache nutzbar gemacht, die im Lateinunterricht unter gleichen Voraussetzungen – Latein ist allen gleich fremd – über eine Sprache reflektieren und sie mit ihren Herkunftssprachen in Beziehung setzen können (so vor allem das Berliner Projekt „Pons Latinus“; dazu Kipf, 2014; Siebel, 2017; Große, 2017). Hinzu kommt das Potenzial des Lateinischen für das interkulturelle Lernen (Freund & Janssen, 2017; Schauer, 2020).

Nun nimmt der Lateinunterricht immer wieder Bezug auch auf die religiöse Lebenswelt der römischen Antike. Das beginnt beim Wortschatz (*religio, numen, sacrum, templum, mehercule, pietas, augur, ...*) und setzt sich in den Inhalten der Lehrbuchtexte und der gelesenen Originaltexte fort – das didaktische Potenzial dieser Hotwords erläutert Janssen (2020) im vorliegenden Band. Dieser religiösen Kultur und auch den in der Antike ausgetragenen religiösen Konflikten stehen gegenwärtige Schüler\*innen als distanzierte Betrachter\*innen, nicht als Involvierte gegenüber. Zugleich lassen sich – in der Verbreitung und Durchsetzung des Christentums – wichtige Weichenstellungen beobachten.

### 1.4 Die Kernthese

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die These, die ich hier aufstellen möchte: Der Lateinunterricht kann einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernen im schwierigen Bereich der Religion leisten. Näher betrachtet bietet er dazu zwei Ansätze:

- (1) Die römische Antike kann als Modell für eine (multi-)religiös geprägte, aber in kultureller Distanz stehende Gesellschaft betrachtet werden. Erscheinungsformen des Religiösen (aber auch interreligiöse Konflikte und Transformationsprozesse) lassen sich so betrachten, diskutieren und grundlegend verstehen.
- (2) In der Spätantike vollziehen sich Auseinandersetzung und Synthese von römischer und christlicher Antike:
  - a. Der Konflikt zwischen dem Christentum und dem römischen Staat, der römischen Gesellschaft und der römischen Religion ist ein gut dokumentiertes Musterbeispiel für einen Religionskonflikt.
  - b. Bei der Betrachtung dieses Prozesses lässt sich erkennen, dass das christliche Europa, dessen Grundlagen da entstehen, kein apriorisches Fixum, sondern ein

sich wandelndes Produkt eines stetigen kulturellen und religiösen Interaktionsprozesses ist, bei dem es um Integration, Aneignung und Neudeutung geht.

Diese Themen lassen sich explizit oder immanent an antiken Texten festmachen, die grundlegender Gegenstand des Lateinunterrichts sind. Derartige Texte müssen nicht im Original während der Lektürephase gelesen werden; sie können auch, sprachlich adaptiert oder auch nur nach ihren Inhalten präsentiert, im Lehrbuch dargeboten werden.

Im Folgenden will ich versuchen, dieses Potenzial des Lateinunterrichts im Hinblick auf eine interkulturelle Bildung im multikonfessionellen Klassenzimmer zu erweisen und zu zeigen: Die Begegnung mit Religionen und von Religionen ist Thema des Lateinunterrichts.

## 2 Begegnung mit Religionen und von Religionen als Thema des Lateinunterrichts

Für unseren Zusammenhang ist die Christianisierung der Antike ein wichtiger Einschnitt: Die nichtchristliche Antike steht der heutigen Betrachtung als rein historische Epoche gegenüber, die, so wirkmächtig beispielsweise auch die antike Mythologie weiterwirkt, in keiner Kontinuität gelebter Religiosität zur Gegenwart steht. Das ändert sich, als das Christentum auf den Plan tritt. Daraus ergibt sich die historische Gliederung der folgenden Überlegungen in einen Abschnitt über Religion(en) in der römischen Antike und einen über die Begegnung der römischen Antike mit dem Christentum.

### 2.1 Religion(en) in der römischen Antike

#### 2.1.1 Römische Religion in Forschung und Fachdidaktik

Die Forschung widmet sich der römischen Religion – teils im Gesamtrahmen der antiken Religion(en) – mit ungebrochener Aufmerksamkeit; in jüngerer Zeit sind zahlreiche Monographien und Sammelbände erschienen (allein deutschsprachig Rüpke, 2015a, 2015b, 2016; Linke, 2014; Cancik & Rüpke, 2009; Bendlin, 2009); auch einzelne Epochen (Rüpke, 2014; Jehne, 2013; Blömer & Eckhardt, 2018; Eich, 2013) und Themen wie Feste (Šterbenc Erker, 2015), Beten (Patzelt, 2018), Fundamentalismus (Barceló, 2010), Abweichung (Rüpke, 2011), Medien (Frateantonio, 2010) oder der geographische Zusammenhang (Olshausen, 2009; Auffarth, 2009) kommen dabei in den Blick. In der lateinischen Fachdidaktik spiegelt sich dies durchaus wider; verwiesen sei auf das Themenheft „Religion“ der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* (Nr. 2/2016, darin v.a. Kuhlmann, 2016) oder entsprechende Beiträge im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen (z.B. Rosenberger, 2015). Im vorliegenden Beitrag wird also keineswegs ein neues Feld erschlossen.

An dieser Stelle können auch nur einige Grundtendenzen skizziert werden, die die römische Religion kennzeichnen und die exemplarisch illustrieren sollen, welche Ansatzpunkte für sowohl interreligiöses als auch interkulturelles Lernen die römische Religion bieten könnte: Römische Religion ist selbstverständlich in der Öffentlichkeit präsent in Tempeln, Heiligtümern und Statuen; ihre Ausübung hat kollektiven Charakter, sowohl in sozialer Hinsicht durch Kultvereine und ähnliche Institutionen, die das Alltagsleben prägen, als auch durch Strukturierung von Zeit durch Feste und Kalender. Gleichwohl bietet sie Raum für individuelle religiöse Praxis; zugleich bleibt sie mit ihrer unübersehbaren Zahl von Göttern und Göttinnen, die wiederum unscharfe Zuschreibungen aufweisen, schwer als einheitliche Religion fassbar – im Wesentlichen beziehen sich unsere Kenntnisse auf städtische und öffentliche Kulte (Rüpke, 2006a, S. 9–45). Charakteristisch in einem kulturvergleichenden Zusammenhang (Rosenberger, 2015) erscheint zunächst einmal der Polytheismus der römischen Religion. Genauso charakteristisch ist aber die Dynamik im Umgang mit fremden Gottheiten oder Kulturen: Sie werden

aufgenommen und umgedeutet oder sie verschwinden wieder. Ein dritter Punkt ist die öffentliche Präsenz der Götterverehrung in Ritualen, durch Opfer und durch mantische Praktiken, die das soziale Leben mitprägen und dem Götterkult so die Gestalt einer *embedded religion* verleihen. Dem gegenüber steht viertens eine gewisse Indifferenz im Persönlichen – hier zeigen Zeugnisse des Cicero und des Plinius, aber selbst literarische Gestalten wie der *pius Aeneas*, dass neuzeitliche Annahmen einer persönlichen Frömmigkeit und Spiritualität unzutreffend erscheinen.

Die religiösen Vorstellungen, Praktiken, Überzeugungen und Diskurse der römischen Antike spiegeln sich allenthalben in den Texten wider (z.B. von Albrecht, 2009; MacRae, 2016), auch in solchen, die im Lateinunterricht gelesen werden oder gelesen werden können (etwa Melchart, 2006).

### 2.1.2 Römische Alltagsreligion im Spiegel poetischer Texte

Als erste Gruppe von Texten seien die Komödien angesprochen, deren alltagsreligiösen Gehalt auch die Forschung schon lange erkannt hat (Secknus, 1927; Hanson, 1959; Dunsch, 2009, 2014; Slater, 2011). In den Komödien des Terenz, der auf eine lange Tradition als Schulautor zurückblicken kann, kommen beispielsweise als Götter und Göttinnen vor: Äskulap, Apollo, Bacchus, Ceres, Diana, der Genius, Hercules, Jupiter, Kastor und Pollux, Lucina (die Geburtsgöttin), die Magna Mater (also Kybele), Minerva, Neptun, die Penaten, Salus (die personifizierte Gesundheit) und Venus. Ebenfalls gehören in die alltagsnahe Komödiensprache Götteranrufungen wie das sehr geläufige „O Gott!“ (*mehercle!*), „Bei Jupiter!“ (Ter. Ad. 366 *Pro Iuppiter*) oder „Die Götter mögen’s richten“ (Ter. Ad. 728 *Di bene vortant!*). Auch kultische Handlungen im Alltag und Personen, die mit diesen betraut sind, tauchen auf, so etwa ein Vogelschauer (Ter. Phorm. 708 *haruspex*). Einmal erfordert die Handlung, dass ein neugeborenes Kind vor einer Haustür abgelegt werden soll – darunter legt man dann Zweige (*verbenae*), die man von einem Altar genommen hat (Ter. Andr. 726f.). Eine Wegbeschreibung kann lauten: „Wenn du zu dem [gemeint ist Tempel, aber der Begriff muss nicht explizit genannt werden] der Diana kommst, geh nach rechts“ (Ad. 582f. *ubi ad Dianae veneris, / ito ad dextram*).

Aber auch in dichterische Texte, die zum Kanon üblicher Schullektüre gehören, finden religiöse Konzepte auf alltagsnaher Ebene Eingang (Blänsdorf, 2015): So stellt sich Catull (Stampacchia, 1990) in seinen Lesbia-Gedichten Jupiter als möglichen Partner seiner Geliebten vor (70,2 und 72,2), oder er schwört bei den Göttern (76,4). In seiner „Liebeskunst“ (*Ars amatoria*) zählt Ovid unter anderem religiöse Festtage (1,75–78) und den Dianatempel bei Aricia (1,259–262) als Gelegenheiten auf, Frauen kennenzulernen. Beim Epigrammatiker Martial finden sich Opferszenen im Alltag (z.B. 8,15) oder auch Zeugnisse des Kaiserkultes (6,10; Sauter, 1934; Ambos, 2005).

### 2.1.3 Religion und Gottesbild in episch-mythologischer Dichtung

Dass Religion und Gottesvorstellungen in der episch-mythologischen Dichtung omnipräsent sind, liegt auf der Hand. In Vergils Aeneis (wichtig etwa Boyancé, 1963; Bailey, 1969; Faber, 1975; Pötscher, 1977; Wlosok, 1983b; Feeney, 1993; Fantham, 2009) könnte man religiöse Elemente zunächst auf der expliziten Handlungsebene sehen. Hierzu gehören etwa das Motiv der *pietas* („Frömmigkeit“, „Pflichtbewusstsein“, „Loyalität“) des Aeneas, die Rolle der Götter und Göttinnen und des Fatum („Schicksal“), Opfer- und Orakelszenen, Gebete und Vorzeichen. Hinzu kommt eine implizite Religiosität auf der Botschaftsebene, also das vermittelte römische Selbstverständnis, das stets auch religiöse Aspekte aufweist und die Herrschaftslegitimation als politische Theologie davon voneinander unterscheidet.

Auch für Ovids Metamorphosen seien nur einige Punkte genannt, in denen der Text Fragen religiösen Denkens in besonderer Weise berührt, etwa das Verhältnis von Anthropomorphismus (Emotionen wie Zorn, Rache, Liebe oder Begehren) und Göttlichkeit

(Neschke-Hentschke, 1986; Graf, 1994), das Machtgefälle unter den Göttern und Göttinnen und die Ohnmacht göttlicher Wesen (Steinkühler, 1989) oder das Verhältnis der mythologisch-literarischen Götter und Göttinnen zu denen der Alltagsreligion oder der gelebten Mysterienkulte (von Albrecht, 2009, 2014; didaktisch vgl. von Albrecht & Glücklich, 2011, S. 6f.).

#### 2.1.4 Römische Religion in Prosatexten

Schon beim Klassiker Cicero finden sich mannigfache Aspekte: In den philosophischen Schriften begegnet der religionsphilosophische Diskurs der Zeit; monotheistische Tendenzen sind erkennbar, unterscheiden sich aber doch von Konzepten der großen monotheistischen Religionen (Kroymann, 1975; Grondin, 2012; Fürst, 2013; Görler, 2015). Auch in den staatsphilosophischen Schriften spielt Religion eine bedeutende Rolle: Im Werk „Über den Staat“ (*De re publica*) erscheinen Kult und Götterglaube als Grundlage eines staatlichen Ordnungsbegriffs (Baier, 2002; Gebhardt, 2017). In den Reden setzt sich Cicero teilweise detailreich mit Fragen römischen Sakralrechts auseinander; immer wieder finden sich aber auch allgemein affirmative Aussagen (Gildenhard, 2009: „Gelegenheitsmetaphysik“; Stroh, 2010; Manuwald, 2018). In den Verresreden kommen die Bedeutung der auf Sizilien geraubten Götterbilder und die Unterschiede zwischen griechischer und römischer Anschauung zur Sprache (Van Haepere, 2016). Besonders hingewiesen sei ferner auf die Vorzeichen, die in der Argumentation der berühmten Rede gegen Catilina eine herausgehobene Rolle spielen (Köves-Zulauf, 1997; Sauer, 2013). Auf solche Vorzeichen verweist auch durchgängig der (in der Schule freilich weniger präsente) Livius (Stübler, 1964; Levene, 1993; Rüpke, 2012; Khariouzov, 2013), so wie generell die römische Geschichtsschreibung häufig religiös argumentiert (Davies, 2004).

Bei Seneca klingt an zahlreichen Stellen stoisches Gottes- und Religionsverständnis durch (Motto, 1955; André, 1983; Forschner, 2004; Fischer, 2008), und Plinius gewährt Einblicke in die gewissermaßen praktizierte Religiosität der römischen Oberschicht, etwa im Rahmen von Trauerbewältigung und Trost oder im Zusammenhang mit kulturellen Ämtern (Beaujeu, 1956; Gnilka, 1972; Méthy, 2010).

#### 2.1.5 Der Blick der römischen Antike auf fremde Religionen

Zahlreiche in der Schule präsente Texte stellen ebenso die römische Perspektive auf fremde Religionen dar. So vermittelt Caesar im „Gallischen Krieg“ (*De bello Gallico*) sein Bild von Religiosität der Kelten und ihrer (Menschen-)Opferpraxis (6,16); er bietet eine römische Deutung (*interpretatio Romana*, Hainzmann, 2012; unter didaktischen Gesichtspunkten: Barié, 1985; als Mittel römischer Herrschaftsfestigung: Ando, 2012) ihrer Götter (6,17), während er sich, davon abweichend, bei der Religion der Germanen (6,21) auf Augenfälliges beschränkt (Le Bohec, 2003; North, 2013).

Im bekannten „Senatsbeschluss über die Bacchanalien“ (*Senatus consultum de Bacchanalibus*, Livius 39,8,3–19,7 und CIL I<sup>2</sup>, 581) lassen sich die nach außen getragene Haltung zu einem orientalischen Mysterienkult mit seinen (vermeintlichen) Ausschweifungen und der genderspezifische Blick auf religiöse Praxis exemplarisch erfassen (Cancik-Lindemaier, 1996; Dohnicht, 2006; Adamik, 2007; didaktisch: Heilmann, 1985).

Ein anderes Beispiel für die Betrachtung fremder Religionen sind die Aussagen Ciceros über die Tierverehrung der Ägypter (Tusc. 5,78; nat. deor. 1,101; rep. 3,9,14; dazu Pfeiffer, 2008).

## 2.2 Der Konflikt zwischen den Christ\*innen und dem römischen Staat

### 2.2.1 Rom und die Christ\*innen in Forschung und Fachdidaktik

Die Entstehung und Verbreitung des Christentums in der römischen Antike, die Konflikte zwischen der neuen Religion und dem Imperium, die Fremdwahrnehmung der Christ\*innen in der antiken Gesellschaft, deren Auseinandersetzung mit dieser und ihre Integration, die Konstantinische Wende und die Durchsetzung des Christentums als vorherrschender Religion der Spätantike und darüber hinaus auf dem Territorium des (ehemaligen) römischen Reichs und im übrigen Europa – all dies sind seit Jahrhunderten Kernfragen historischer, theologischer und philologischer Forschung (etwa Clauss, 2015).

Die wichtigsten Entwicklungen und Phasen lassen sich anhand lateinischer literarischer Texte verfolgen, so die Entstehung eines lateinischsprachigen Christentums insbesondere in Nordafrika, das Ende der Christenverfolgungen und die Konstantinische Wende, die Entfaltung einer christlichen Literatur. Die Themenvielfalt ist bemerkenswert groß: die literarische Reflexion der Verfolgungssituation und des Lebens in einem nichtchristlichen Umfeld, Bibelübersetzungen, Verteidigung gegen die Verfolgung (Apologetik), Auseinandersetzung mit heterodoxen Strömungen, pastorale und paränetische Fragen christlichen Alltagslebens, die Anfänge von exegetischer, homiletischer und hagiographischer Literatur sowie christlicher Dichtung, die literarischen Verhältnisbestimmungen zur weltlichen Macht und zu den Nichtchrist\*innen. Besonders wirkungsreich sind die prägenden Autoren Ambrosius, Hieronymus und vor allem Augustinus.

Die schulische Lektüre freilich konzentriert sich vor allem auf die Auseinandersetzung der Christ\*innen mit dem römischen Staat (Wlosok, 1983a), auf die Vulgata-Übersetzung der Bibel (didaktisch: Fritsch, 1996) und auf Augustinus, vor allem auf seine „Bekenntnisse“ (*Confessiones*) und den „Gottesstaat“ (*De civitate Dei*). Einerseits sind die Texte gedanklich über weite Strecken recht voraussetzungsreich, andererseits wird ihre grundlegende Relevanz durchaus erkannt (Mundt, 2015).

### 2.2.2 Der römische Blick auf die Christ\*innen

Einige lateinische Texte belegen den römischen Blick auf die Christ\*innen (Lührmann, 1986; Hengel, 2004; Stegemann, 2004). Dazu gehört die Anfrage des Plinius an Kaiser Trajan, wie mit den Christ\*innen umzugehen sei, und dessen Antwort (epist. 10,96f.; Flach, 1998; Thraede, 2004; Corke-Webster, 2017; didaktisch: Glückliche, 2003, S. 87–97). Tacitus (ann. 15,44) schildert die Christenverfolgung unter Nero (Flach, 1998), Sueton ihre Vertreibung aus Rom unter Claudius.

### 2.2.3 Die Christ\*innen in der Auseinandersetzung mit Staat und Religion

Einen unmittelbaren Einblick in die Auseinandersetzung der Christ\*innen mit dem römischen Staat, aber auch in die Verfolgungssituation, die Vorurteile und die Art und Weise, in der die religiöse Minderheit diesen begegnet, bieten die Apologeten Tertullian (sein *Apologeticum*; Georges, 2011), Minucius Felix (sein Dialog *Octavius*; Schubert, 2014) und Laktanz (seine Gesamtdarstellung *Divinae institutiones* – „Göttliche Unterweisungen“; didaktisch: Freund, 2003). Darin findet sich teils polemische, teils rational oder historisch argumentierende Kritik am polytheistischen Götterkult, aber auch eine Auseinandersetzung mit den Vorwürfen gegen das Christentum – dazu gehören asoziales Verhalten, Gottlosigkeit, Sittenlosigkeit, Promiskuität, Kinderopfer und Schuld am Niedergang des Römerreichs (Rüpke, 2006b). Der „Märtyrerbericht der Perpetua und der Felicitas“ (*Passio Perpetuae et Felicitatis*; Habermehl, 2004) bietet ein im Kern wohl authentisches Ego-Statement zweier gefangener (und dann hingerichteter) Christinnen. Das Werk ist im angelsächsischen Sprachraum in didaktischem Zusammenhang präsent (Halporn, 1984; jetzt als Graphic Novel: Rea & Clarke, 2018), jedoch hierzulande wenig

beachtet. In anderen Zeugnissen setzen sich die Christ\*innen untereinander mit den Problemen auseinander, die das Leben in einer aus ihrer Sicht heidnischen Umwelt mit sich bringt: die Allgegenwart polytheistischer Kulte im täglichen Leben (Tertullians *De corona*, „Über den Kranz“) oder bei den Schauspielen (Tertullians und Novatians Schriften *De spectaculis*, „Über die Schauspiele“), an denen man teilnehmen muss, um akzeptiertes Mitglied einer städtischen Gesellschaft zu sein. Auch banale Fragen werden hier erörtert, etwa wenn Cyprian als Bischof in einem Brief (2,1,1–2,2) dazu Stellung nimmt, ob man als Christ weiterhin sein Geld als Schauspiellehrer verdienen darf.

#### 2.2.4 Die christliche Antike und die anderen Religionen

Während der Verfolgung vertreten die Christ\*innen Toleranz: Religiöse Überzeugungen können nicht mit Gewalt durchgesetzt werden (Lact. inst. 5,19) – doch zeigt sich bald ein Antagonismus zwischen dieser Position und dem Absolutheitsanspruch des christlichen Monotheismus (Kahlos, 2009). Als sich mit der Konstantinischen Wende ab 313 das Christentum als dominierende Religion im römischen Reich durchzusetzen beginnt, beschäftigen sich die Texte zunehmend mit der Frage, wie die Christ\*innen mit den weiterexistierenden nichtchristlichen Religionen und Kulturen leben können (Kahlos, 2019). Ein berühmtes Beispiel ist der Streit um den Victoria-Altar: Der führende Kopf der in Rom nach wie vor mächtigen Anhänger\*innen der traditionellen römischen Religion versucht, den aus der Kurie entfernten Altar der Siegesgöttin wieder aufstellen zu lassen; der Mailänder Bischof Ambrosius wendet sich dagegen (Texte bei Klein, 1972). Eine Lösung bietet Augustinus, der in seinem „Gottesstaat“ die weltlichen und die geistlichen Verhältnisse denkerisch klar trennt (Barbato, 2017).

### 3 Zusammenschau

#### 3.1 Begegnungen von und mit Religionen im Lateinunterricht

Der exemplarische Durchgang hat bis hierher sicher eines gezeigt: Der Lateinunterricht bietet in seinen Inhalten und Texten die Möglichkeit, die Relevanz und Verschiedenheit religiöser Überzeugungen, Handlungen und Haltungen, die Wandlungen und Kontinuitäten von Religion, die Konflikte, die sich daraus ergeben, und die dafür gefundenen Lösungen als Gegenstand der Diskussion vor Augen zu führen und anhand von Beispielen aus der römischen und christlichen Antike zu diskutieren. Dabei ergeben sich Einblicke in historische Modelle für das Verhältnis von Staat und Religion sowie für die Lebenssituation religiöser Minderheiten, und zwar sowohl aus deren eigener Sicht als auch aus dem Blickwinkel der Mehrheit, für Toleranz und Vorurteile im Zusammenleben der Angehörigen unterschiedlicher religiöser Überzeugungen. Ein Blick ins Mittelalter und in die Neuzeit brächte noch eine Fülle weiterer lateinischer Texte, die dies ebenfalls ermöglichen und die den hier angedeuteten Diskursen etliche hinzufügen könnten.

#### 3.2 Theoretische Rückbindung

Oben (Kap. 1.2) hatten wir verschiedene Ansätze vorgestellt, wie mit der spezifischen Lernsituation des multireligiösen bzw. multikonfessionellen Klassenzimmers umgegangen werden kann. Wie könnte dies auf den Lateinunterricht im skizzierten Rahmen angewendet werden?

Grundsätzlich wird man Religionssensibilität als eine auch für den Lateinunterricht einschlägige Forderung festhalten können, deren Förderung im Lateinunterricht bei vielen Lerngelegenheiten möglich ist.

Unter den Lernmodellen im Umgang mit Religion (vgl. Roebben, 2011, S. 141–144) wird man das monoreligiöse Modell (*learning in religion*) als normalerweise für den Lateinunterricht nicht einschlägig betrachten. Das multireligiöse Modell (*learning about religion*) ist dem Lateinunterricht geradezu wesentlich inhärent. Denn dieser eröffnet den

Schüler\*innen Einblick in eine klar und spezifisch religiös geprägte Welt, die mit dem Anspruch einer objektivierenden Distanz und großem diachronen Potenzial betrachtet wird. Das interreligiöse Modell (*learning from religion*) kann punktuell durchaus entfaltet werden – natürlich können Antworten, die die römische und christliche Antike in ihren religiösen Überzeugungen und Praktiken für gesellschaftliche oder existenzielle Grundfragen formuliert, in Affirmation, Adaption oder Abgrenzung auch für das eigene Leben der Schüler\*innen Relevanz entfalten, und zwar im existenziellen Transfer und in historischer Kommunikation.

Kann also der Lateinunterricht die interreligiöse Kompetenz fördern? Willems (2015, S. 35) benennt dafür drei Kriterien:

- (1) „Es muss Wissen über Religionen vermittelt werden, und zwar auf nicht tendenziöse Weise.“
- (2) „Es müssen Perspektiven verschiedener, für eine Religionsgemeinschaft exemplarischer Personen rekonstruiert werden, und zwar so, dass sich diese Personen in der Rekonstruktion wiedererkennen könnten.“
- (3) „Jede Form von interreligiösem Unterricht muss Außenperspektiven einnehmen und damit die rekonstruierten Binnenperspektiven verschiedener (für eine Religion oder ein Thema exemplarischer) Personen reflektieren.“

Den ersten Punkt muss ein Lateinunterricht erfüllen, wenn er seine Aufgabe ernst nimmt, in die Kultur und Lebenswelt der römischen Antike einzuführen. Die Rekonstruktion individueller Perspektiven, also die Erfüllung des zweiten Kriteriums, ist auf Basis des uns vorliegenden Materials exemplarisch grundsätzlich möglich; hierauf müsste nur bei der Auswahl der Texte zielgerichtet geachtet werden. Auch der dritte Punkt wäre im Lateinunterricht umsetzbar: Allein schon durch die chronologisch-kulturelle Distanz, mit der auf die persönlichen Binnenperspektiven geblickt wird, ergibt sich ein Art Außenperspektive. Zudem lassen sich Fragestellungen so wählen, dass unterschiedliche Perspektiven einander gegenüberstehen.

Der Themenbereich Vorurteile (Betz, 2018) lässt sich ebenfalls durch die zeitliche Distanz allgemein, aber auch etwa anhand der Texte aus der christlichen Apologetik konkret ansprechen.

### 3.3 Gelingensbedingungen und Impulse

Was muss nun geschehen, um dieses Potenzial des Lateinunterrichts für das interkulturelle und interreligiöse Lernen im multireligiösen Klassenzimmer nutzbar zu machen? Zunächst einmal müssen sich alle Akteure (Lehrkräfte, Verantwortliche für Lehrbücher und Lehrpläne, Fachdidaktiker\*innen, Fachwissenschaftler\*innen in der Lehrer\*innenbildung) dieses besonderen Potenzials bewusst sein und versuchen, es zur Wirkung zu bringen, aber auch nach außen zu tragen.

Wichtig ist entsprechendes Unterrichtsmaterial, das nicht spezifisch als Zusatzthema, sondern mitlaufend (in der Textauswahl, bei Interpretationsfragen, im Lehrbuch) die hier geschilderten Fragenkomplexe, die zum interreligiösen Lernen beitragen können, berücksichtigt. Viele der oben erwähnten Texte eignen sich nicht für den Lektüreunterricht; sie könnten aber sehr wohl, sprachlich adaptiert, Lehrbuchtexten zugrunde liegen. In den Lehrbüchern müssen die Themenbereiche römische Religion und antikes Christentum hinreichend und sachlich verlässlich präsent sein.

Zur weiteren Vertiefung des Potenzials, das der Lateinunterricht für das interreligiöse Lernen mitbringt, sollten spezielle Konzepte ausgearbeitet werden. Auch müsste Wert auf die wissenschaftliche und didaktische Aufbereitung des Materials (Texte und Sachinformationen) gelegt und müssten Angebote für Lehrende zur Vertiefung gemacht werden. Entscheiden muss letztlich natürlich der evaluierende Abgleich an den Bedürfnissen des multireligiösen Klassenzimmers: In welchen Bereichen werden Diskussionsimpulse oder Einblicke benötigt? Wo kann der Lateinunterricht sie in sinnvoller Weise liefern?

## Literatur und Internetquellen

- Adamik, T. (2007). Livius über die Bacchanalienschwörung. *Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae*, 47 (4), 329–339. <https://doi.org/10.1556/AAnt.47.2007.4.2>
- Albrecht, M. von (2009). Philosophie und Religion in der lateinischen Literatur der Kaiserzeit. In R. Hirsch-Luipold, H. Görgemanns & M. von Albrecht (Hrsg.), unter Mitarbeit von T. Thum, *Religiöse Philosophie und philosophische Religion der frühen Kaiserzeit. Literaturgeschichtliche Perspektiven* (S. 23–45). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Albrecht, M. von (2014). *Ovids Metamorphosen. Texte, Themen, Illustrationen*. Heidelberg: Universitäts-Verlag Winter.
- Albrecht, M. von, & Glücklich, H.-J. (2011). *Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids „Metamorphosen“*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ambos, C. (2005). Missverständnisse und Fehler bei der Ausführung von Ritualen. In C. Ambos, S. Hotz, G. Schwedler & S. Weinfurter (Hrsg.), *Die Welt der Rituale: von der Antike bis heute* (S. 79–84). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ando, C. (2012). Die Riten der Anderen. *Mediterraneo Antico*, 15 (1–2), 31–50.
- André, J.-M. (1983). Sénèque théologien. L'évolution de sa pensée jusqu'au 'De superstition'. *Helmantica*, 34, 55–71. <https://doi.org/10.36576/summa.3087>
- Auffarth, C. (Hrsg.). (2009). *Religion auf dem Lande. Entstehung und Veränderung von Sakrallandschaften unter römischer Herrschaft*. Stuttgart: Steiner.
- Baier, T. (2002). Cicero und Augustinus: die Begründung ihres Staatsdenkens im jeweiligen Gottesbild. *Gymnasium*, 109 (2), 123–140.
- Bailey, C. (1969). *Religion in Virgil*. New York: Barnes & Noble.
- Barbato, M. (2017). Augustinus und De Civitate Dei. In O. Hidalgo & C. Polke (Hrsg.), *Staat und Religion. Zentrale Positionen zu einer Schlüsselfrage des politischen Denkens* (S. 65–77). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17607-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17607-5_5)
- Barceló, P.A. (Hrsg.). (2010). *Religiöser Fundamentalismus in der römischen Kaiserzeit*. Stuttgart: Steiner.
- Barié, P. (1985). Interpretatio als religionspsychologisches Phänomen. *Der Altsprachliche Unterricht*, 28 (2), 63–86.
- Beaujeu, J. (1956). La religion de Pline le Jeune et de Tacite. *L'Information littéraire*, 8, 149–155.
- Bendlin, A. (Hrsg.). (2009). *Römische Religion im historischen Wandel. Diskursentwicklung von Plautus bis Ovid*. Stuttgart: Steiner.
- Betz, A. (2018). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. Berlin & Münster: LIT.
- Blänsdorf, J. (2015). Die Welt der Götter in der römischen Dichtung. In J. Blänsdorf (Hrsg.), *Vorträge und Aufsätze zur lateinischen Literatur der Antike und des Mittelalters* (Studien zur Klassischen Philologie, Bd. 170) (S. 232–246). Bern & Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05989-2>
- Blömer, M., & Eckhardt, B. (Hrsg.). (2018). *Transformationen paganer Religion in der Kaiserzeit. Rahmenbedingungen und Konzepte*. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110561036>
- Bode, R. (2008). Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. Kulturgeschichtliches Wissen im Lateinunterricht. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bd. II: Innovationen in der Praxis* (S. 72–103). Bamberg: Buchner.
- Boyancé, P. (1963). *La religion de Virgile*. Paris: Presses universitaires de France.

- Cancik, H., & Rüpke, J. (Hrsg.). (2009). *Die Religion des Imperium Romanum. Koine und Konfrontationen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Cancik-Lindemaier, H. (1996). Der Diskurs Religion im Senatsbeschluss über die Bacchanalia von 186 v. Chr. und bei Livius (B. XXXIX). In H. Cancik (Hrsg.), *Geschichte – Tradition – Reflexion. Festschrift für Martin Hengel zum 70. Geburtstag, Bd. 2: Griechische und römische Religion* (S. 77–96). Tübingen: Mohr.
- Clauss, M. (2015). *Ein neuer Gott für die alte Welt. Die Geschichte des frühen Christentums*. Berlin: Rowohlt.
- Corke-Webster, J. (2017). Trouble in Pontus: the Pliny-Trajan Correspondence on the Christians Reconsidered. *Transactions of the American Philological Association*, 147 (2), 371–411. <https://doi.org/10.1353/apa.2017.0013>
- Davies, J.P. (2004). *Rome's Religious History. Livy, Tacitus, and Ammianus on Their Gods*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511552472>
- Dohnicht, M. (2006). Wein, Weib und ein Skandal: der Bericht des Livius über die Unterdrückung der Bacchanalien 186 v. Chr. *Das Altertum*, 51 (2–3), 123–132.
- Dunsch, B. (2009). Religion in der römischen Komödie: einige programmatische Überlegungen. In A. Bendlin, J. Rüpke & D. Püschel (Hrsg.), *Römische Religion im historischen Wandel: Diskursentwicklung von Plautus bis Ovid* (Potsdamer Altertumswissenschaftliche Beiträge, Bd. 17; Alte Geschichte) (S. 17–56). Stuttgart: Steiner.
- Dunsch, B. (2014). Religion in Roman Comedy. In M. Fontaine & A.C. Scaferro (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Greek and Roman Comedy* (Oxford Handbooks) (S. 634–652). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199743544.013.032>
- Eich, P. (Hrsg.). (2013). *Religiöser Alltag in der Spätantike*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Faber, R. (1975). *Die Verkündigung Vergils. Reich, Kirche, Staat: zur Kritik der „Politischen Theologie“*. Hildesheim: Olms.
- Fantham, E. (2009). *Latin Poets and Italian Gods*. Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442685802>
- Feeney, D.C. (1993). *The Gods in Epic. Poets and Critics of the Classical Tradition*. Oxford: Clarendon Press.
- Fischer, S.E. (2008). *Seneca als Theologe: Studien zum Verhältnis von Philosophie und Tragödiendichtung*. Berlin: De Gruyter.
- Flach, D. (1998). Plinius und Tacitus über die Christen. In P. Kneissl & V. Losemann (Hrsg.), *Imperium Romanum: Studien zur Geschichte und Rezeption. Festschrift für Karl Christ zum 75. Geburtstag* (S. 218–232). Stuttgart: Steiner.
- Forschner, M. (2004). Über die stoische Begründung des Guten und Wertvollen. *Métemorphose*, 17, 55–69. <https://doi.org/10.1163/24680974-90000445>
- Frateantonio, C. (Hrsg.). (2010). *Religion und Bildung. Medien und Funktionen religiösen Wissens in der Kaiserzeit*. Stuttgart: Steiner.
- Freund, S. (2003). Laktanz als Schulautor? Ein Plädoyer für die Lektüre der *Divinae institutiones* und ihrer Epitome. *Die Alten Sprachen im Unterricht*, 50 (1), 21–36.
- Freund, S., & Janssen, L. (Hrsg.). (2017). *Communis lingua gentibus: Interkulturalität und Lateinunterricht*. Speyer: Kartoffeldruck.
- Fritsch, A. (1996). Zur Lektüre der Vulgata im Lateinunterricht. *Der altsprachliche Unterricht*, 39 (6), 7–23.
- Fürst, A. (2013). Die Rhetorik des Monotheismus im Römischen Reich: ein neuer Zugang zu einem zentralen historischen Konzept. In A. Fürst, L. Ahmed, C. Gers-Uphaus & S. Klug (Hrsg.), *Monotheistische Denkfiguren in der Spätantike* (Studien und Texte zu Antike und Christentum, Bd. 81) (S. 7–32). Tübingen: Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-152823-1>

- Gebhardt, J. (2017). Götter, Ritual und die sakrale Ordnung der Res Publica: Cicero und Varro. In O. Hidalgo & C. Polke (Hrsg.), *Staat und Religion. Zentrale Positionen zu einer Schlüsselfrage des politischen Denkens* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17607-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17607-5_4)
- Georges, T. (2011). *Tertullian „Apologeticum“*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Gildenhard, I. (2009). Gelegenheitsmetaphysik: religiöse Semantik in Reden Ciceros. In A. Bendlin, J. Rüpke & D. Püschel (Hrsg.), *Römische Religion im historischen Wandel: Diskursentwicklung von Plautus bis Ovid* (Potsdamer Altertumswissenschaftliche Beiträge, Bd. 17; Alte Geschichte) (S. 89–114). Stuttgart: Steier.
- Glücklich, H.-J. (2003). *Die Briefe des jüngeren Plinius im Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gnilka, C. (1972). Trauer und Trost in Plinius' Briefen. *Symbolae Osloenses*, 49, 105–125. <https://doi.org/10.1080/00397677308590665>
- Göbel, K. (2018). Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht. In R. von Mattig, M. Mathias & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 31–58). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436882-002>
- Görler, W. (2015). Ciceros Religion: Polytheismus oder Monotheismus? In C. Kugelmeier (Hrsg.), *Translatio humanitatis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Riemer* (Hermeneutik und Kreativität, Bd. 4) (S. 404–426). St. Ingbert: Röhrig.
- Gogolin, I., Georgi, V.B., Krüger-Potratz, M., & Lengyel, D. (Hrsg.). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, F. (1994). Die Götter, die Menschen und der Erzähler: zum Göttermythos in Ovids Metamorphosen. In M. Picone & B. Zimmermann (Hrsg.), *Ovidius redivivus: von Ovid zu Dante* (S. 22–42). Stuttgart: M & P, Verlag für Wissenschaft und Forschung. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04215-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04215-6_2)
- Grondin, J. (2012). *Die Philosophie der Religion: eine Skizze*. Aus dem Französischen übers. von V. Heisen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>
- Guttenberger, G., & Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.). (2015). *Religionssensible Schulkultur*. Jena: Garamond.
- Habermehl, P. (2004). *Perpetua und der Ägypter oder Bilder des Bösen im frühen afrikanischen Christentum. Ein Versuch zur Passio sanctarum Perpetuae et Felicitatis*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110913460>
- Hainzmann, M. (2012). Interpretatio romana vs. translatio Latina. Zu einzelnen Aspekten des theonymischen Interpretationsverfahrens bei Caesar und Tacitus. *Mediterraneo Antico*, 15 (1–2), 117–142.
- Halporn, J.W. (1984). *Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis*. Bryn Mawr, PA: Thomas Library, Bryn Mawr College.
- Hanson, J.A. (1959). Plautus as a Source Book for Roman Religion. *Transactions of the American Philological Association*, 90, 48–101. <https://doi.org/10.2307/283695>
- Heilmann, W. (1985). Coniuratio impia. Die Unterdrückung der Bakchanalien als ein Beispiel für römische Religionspolitik und Religiosität. *Der Altsprachliche Unterricht*, 28 (2), 22–41.
- Hengel, M. (2004). Jesuszeugnisse außerhalb der Evangelien. In J. Mrázek & J. Roskovec (Hrsg.), *Testimony and Interpretation: Early Christology in Its Judeo-Hellenistic Milieu. Studies in Honour of Petr Pokorný* (Journal for the Study of the New Testament; Supplement Series, 272) (S. 143–158). London: Clark.

- Jäggle, M. (2015). Herausforderung der religiösen Pluralität für die Schule. In R. Polak & W. Reiss (Hrsg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 183–204). Göttingen: V & R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737003698.183>
- Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 88–104.
- Jehne, M. (Hrsg.). (2013). *Religiöse Vielfalt und soziale Integration. Die Bedeutung der Religion für die kulturelle Identität und politische Stabilität im republikanischen Italien*. Heidelberg: Antike.
- Kahlos, M. (2009). *Forbearance and Compulsion. The Rhetoric of Religious Tolerance and Intolerance in Late Antiquity*. London: Duckworth.
- Kahlos, M. (2019). *Religious Dissent in Late Antiquity, 350–450*. New York & Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190067250.001.0001>
- Khariouzov, A. (2013). *Prodigien in der römischen Königszeit: eine motivgeschichtliche und narratologische Analyse im 1. Buch des Livius*. Berlin: Frank & Timme.
- Kipf, S. (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.
- Klein, R. (1972). *Der Streit um den Victoriaaltar. Die dritte Relatio des Symmachus und die Briefe 17, 18 und 57 des Mailänder Bischofs Ambrosius*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. Zugriff am 26.02.2020. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).
- Knauth, T., & Pohl-Patalong, U. (2007). Religiöse Pluralität geht in die Schule: Religiöse Vielfalt als Lern- und Gestaltungsaufgabe schulischer Bildungsprozesse. *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 42 (3: Religiöse Pluralität in der Schule), 163–166. <https://doi.org/10.14315/prth-2007-0301>
- Köves-Zulauf, T. (1997). Die Vorzeichen der catilinarischen Verschwörung. *Acta Classica Universitatis Scientiarum Debreceniensis*, 33, 219–227.
- Kroymann, J. (1975). Cicero und die römische Religion. In A. Michel & R. Verdière (Hrsg.), *Ciceroniana. Hommages à K. Kumaniecki* (Roma Aeterna, Bd. IX) (S. 116–128). Leiden: Brill.
- Kuhlmann, P. (2016). Religion im griechisch-römischen Kulturraum. *Der Altsprachliche Unterricht*, 59 (2), 2–9.
- Le Bohec, Y. (2003). César et la religion. In A. del Real (Hrsg.), *Vrbs aeterna: actas y colaboraciones del coloquio internacional «Roma entre la literatura y la historia»: homenaje a la profesora Carmen Castillo*. Concepción (S. 543–551). Pamplona: EUNSA.
- Levene, D. (1993). *Religion in Livy*. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004329232>
- Linke, B. (2014). *Antike Religion*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486852660>
- Lührmann, D. (1986). Superstitio, die Beurteilung des frühen Christentums durch die Römer. *Theologische Zeitschrift*, 42, 191–213.
- MacRae, D. (2016). *Legible Religion. Books, Gods, and Rituals in Roman Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg: Buchner.

- Manuwald, G. (2018). Die ‚religiöse Stimme‘ Ciceros. In E.-M. Becker & J. Rüpke (Hrsg.), *Autoren in religiösen literarischen Texten der späthellenistischen und der frühkaiserzeitlichen Welt. Zwölf Fallstudien* (S. 39–55). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Melchart, R. (2006). *Religio. Religion und Glaube in lateinischen Texten*. Wien: Braumüller.
- Méthy, N. (2010). La religion d’un homme de lettres sous le règne de Trajan: le témoignage des lettres de Pline le Jeune. In D. Briquel, C. Février & C. Guittard (Hrsg.), *Varietates Fortunae. Religion et mythologie à Rome: hommage à Jacqueline Champeaux* (S. 287–197). Paris: Presses de l’Université Paris-Sorbonne.
- Motto, A.L. (1955). Seneca on Theology. *The Classical Journal*, 50, 181–182.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018). *Statistik-Telegramm 2017/18*. Schuleckdaten 2017/18, Zeitreihen 2008/09 bis 2017/18, Statistische Übersicht Nr. 397, 1. Auflage, Februar 2018. Zugriff am 26.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2018.pdf>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019). *Statistik-Telegramm 2018/19*. Schuleckdaten 2018/19, Zeitreihen 2009/10 bis 2018/19, Statistische Übersicht Nr. 403, 1. Auflage, Februar 2019. Zugriff am 26. 02.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2017.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2017.pdf).
- Müller, A. (2012). Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 40–54. urn:nbn:de:0111-pedocs-104944
- Mundt, F. (2015). Lektüre-Arrangement „Rom und Europa“ – Vorwort. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 15 (1), 157–160. Zugriff am 26.02.2020. Verfügbar unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015\\_1/pegasus\\_2015-1\\_mundt-vorwort\\_bildschirm.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_1/pegasus_2015-1_mundt-vorwort_bildschirm.pdf).
- Nagel, A.-K. (2018). Migration und Religion. In I. Gogolin, V.B. Georgi, M. Krüger-Potratz & D. Lengyel (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 72–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neschke-Hentschke, A.B. (1986). Erzählte und erlebte Götter. Zum Funktionswandel des griechischen Mythos in Ovids Metamorphosen. In R. Faber & R. Schlesier (Hrsg.), *Die Restauration der Götter. Antike Religion und Neo-Paganismus* (S. 133–152). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- North, J.A. (2013). Caesar on religio. *Archiv für Religionsgeschichte*, 15 (1), 187–200. <https://doi.org/10.1515/arege-2013-0013>
- Olshausen, E. (Hrsg.). (2009). *Die Landschaft und die Religion*. Stuttgart: Steiner.
- Patzelt, M. (2018). *Über das Beten der Römer. Gebete im spätrepublikanischen und frühkaiserzeitlichen Rom als Ausdruck gelebter Religion*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110577648>
- Pfeiffer, S. (2008). Der ägyptische „Tierkult“ im Spiegel der griechisch-römischen Literatur. In A. Alexandridis, M. Wild & L. Winkler-Horaček (Hrsg.), *Mensch und Tier in der Antike. Grenzziehung und Grenzüberschreitung*. Symposium vom 7. bis 9. April 2005 in Rostock (S. 373–393). Wiesbaden: Reichert.
- Pötscher, W. (1977). *Vergil und die göttlichen Mächte. Aspekte seiner Weltanschauung*. Hildesheim: Olms.
- Rea, J.A., & Clarke, L. (2018). *Perpetua’s Journey. Perpetuae et Felicitatis Faith, Gender, and Power in the Roman Empire*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (2. Aufl.). Berlin: LIT.

- Rosenberger, V. (2015). Wo bleibt die römische Religion? Ein Versuch. In U. Gärtner (Hrsg.), *Antike Geschichtsschreibung, Tod und Jenseits: Römische Religion*. Potsdamer Lateintage 2011–2013 (S. 85–103). Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Rüpke, J. (2006a). *Die Religion der Römer. Eine Einführung*. München: Beck.
- Rüpke, J. (2006b). Literarische Darstellungen römischer Religion in christlicher Apologetik: Universal- und Lokalreligion bei Tertullian und Minucius Felix. In D. Elm von der Osten, J. Rüpke & K. Waldner (Hrsg.), *Texte als Medium und Reflexion von Religion im römischen Reich* (Potsdamer Altertumswissenschaftliche Beiträge, Bd. 14) (S. 209–223). Stuttgart: Steiner.
- Rüpke, J. (2011). *Aberglauben oder Individualität? Religiöse Abweichung im römischen Reich*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rüpke, J. (2012). *Religiöse Erinnerungskulturen. Formen der Geschichtsschreibung in der römischen Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rüpke, J. (2014). *Römische Religion in republikanischer Zeit. Rationalisierung und ritueller Wandel*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rüpke, J. (2015a). Das Imperium Romanum als religionsgeschichtlicher Raum: Eine Skizze. In R. Farber (Hrsg.), *Ein pluriverses Universum: Zivilisationen und Religionen im antiken Mittelmeerraum* (S. 333–353). Paderborn: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657781980\\_016](https://doi.org/10.30965/9783657781980_016)
- Rüpke, J. (2015b). *Von Jupiter zu Christus. Religionsgeschichte in römischer Zeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rüpke, J. (2016). *Pantheon. Geschichte der antiken Religionen*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406696428>
- Sauer, V. (2013). *Religiöses in der politischen Argumentation der späten römischen Republik: Ciceros Erste Catilinarische Rede: eine Fallstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Sauter, F. (1934). *Der römische Kaiserkult bei Martial und Statius*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schauer, M. (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der Altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 49–51.
- Schluß, H. (2015). Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz. Konzepte – Probleme – neue Ideen. In H. Schluß, S. Tschida, T. Krobath & M. Domsgen (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität* (S. 87–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702105.87>
- Schubert, C. (2014). *Minucius Felix, „Octavius“*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Secknus, G. (1927). *Untersuchungen zu religiösen Formeln und sonstigen Stellen religiösen Inhalts in den Komödien des Terenz*. Erlangen: Döres.
- Siebel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006699>
- Slater, N.W. (2011). Plautus the Theologian. In A.P.M.H. Lardinois, J.H. Blok & M.G.M. van der Poel (Hrsg.), *Sacred Words: Orality, Literacy, and Religion* (Mnemosyne, Supplements, 332; Orality and Literacy in Ancient Greece, 8) (S. 297–310). Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004194120.i-415.78>
- Stampacchia, G. (1990). Il funzionamento del sacro nei Carmi di Catullo: una proposta di lettura, IV. In M.-M. Mactoux & E. Geny (Hrsg.), *Mélanges Pierre Lévêque, Bd. IV: Religion* (Annales littéraires de l'Université de Besançon, 413; Annales littéraires de l'Université de Besançon, 96) (S. 381–395). Paris: Les Belles Lettres.
- Stegemann, E.W. (2004). Politischer Messianismus und römische „Zivilreligion“: christlich-römische Konflikte über Religion und Politik in der frühen Kaiserzeit. In G.

- Pfleiderer & E.W. Stegemann (Hrsg.), *Politische Religion: Geschichte und Gegenwart eines Problemfeldes* (Christentum und Kultur, Bd. 3) (S. 77–101). Zürich: Theologischer Verlag.
- Steinkühler, M. (1989). *Macht und Ohnmacht der Götter im Spiegel ihrer Reden*. Ammersbek b. Hamburg: Verlag an der Lottbek Jensen.
- Šterbenc Erker, D. (2013). *Religiöse Rollen römischer Frauen in „griechischen“ Ritualen*. Stuttgart: Steiner.
- Šterbenc Erker, D. (2015). Römische Feste. In U. Gärtner (Hrsg.), *Antike Geschichtsschreibung, Tod und Jenseits: Römische Religion*. Potsdamer Lateintage 2011–2013 (S. 105–116). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Stroh, W. (2010). *Cicero und die römische Religion*. Zugriff am 26.02.2020. Verfügbar unter: [http://stroh.userweb.mwn.de/schriften/cic\\_religion.pdf](http://stroh.userweb.mwn.de/schriften/cic_religion.pdf).
- Stübler, G. (1964). *Die Religiösität des Livius*. Amsterdam: Hakkert.
- Thraede, K. (2004). Noch einmal: Plinius d.J. und die Christen. *Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der Älteren Kirche*, 95 (1–2), 102–128.
- Van Haepelen, F. (2016). Les dieux publics outragés par Verrès. In C. Bonnet, V. Pirrenne-Delforge & G. Pironti (Hrsg.), *Dieux des Grecs, dieux des Romains. Panthéons en dialogue à travers l'histoire et l'historiographie* (S. 199–210). Bruxelles: Belgisch Historisch Instituut de Rome.
- Wildberger, J. (2006). *Seneca und die Stoa: Der Platz des Menschen in der Welt*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110915631>
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>
- Willems, J. (2015). Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule. In H. Schluß, S. Tschida, T. Krobath & M. Domsgen (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“: Schule und Religion in der Pluralität* (S. 19–36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702105.19>
- Wlosok, A. (1983a). *Rom und die Christen. Lateinische Quellentexte zur Auseinandersetzung zwischen Christentum und römischem Staat*. Stuttgart: Klett.
- Wlosok, A. (1983b). Vergil als Theologe. Iuppiter – pater omnipotens. *Gymnasium*, 90, 187–202.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Freund, S. (2020). Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts. Eine Chance zum interreligiösen Lernen? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 105–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3499>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## Make Your Own Kind of Music?

### Komponieren mit Schüler\*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht

Johannes Voit<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Kunst- und Musikpädagogik,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
johannes.voit@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die von der New London Group für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagene Konzeption einer Pädagogik der Multiliteracies für den musikpädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen. Dabei wird an die Vorstellung von Musik als sozialer Praxis angeknüpft, die in der wissenschaftlichen Musikpädagogik in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmende Verbreitung gefunden hat. Im Zentrum steht die Fragestellung, welche Implikationen sich aus dem Konzept der Multiliteracies für produktionsdidaktische Kontexte ableiten lassen. Hierzu werden zunächst Ergebnisse einer empirischen Studie über Response-Projekte vorgestellt, die das Spannungsfeld deutlich machen, in dem sich Komponist\*innen befinden, wenn sie einerseits Schüler\*innen möglichst große ästhetische Freiräume gewähren und sie andererseits an eine bestimmte kompositorische Praxis heranführen möchten. Anschließend werden die Ergebnisse in den zuvor entfaltenen theoretischen Kontext eingebettet und diskutiert.

**Schlagwörter:** Multiliteracies, Musik als soziale Praxis, Musikpädagogik, Komponieren mit Schüler\*innen, Produktionsdidaktik



## 1 Einleitung

Die in der Romantik verbreitete Vorstellung, Musik sei eine universelle Sprache, die von allen Menschen verstanden werde, lässt sich heute in dieser Absolutheit nicht mehr aufrechterhalten. Während einige Eigenschaften von Musik kulturübergreifend ähnlich wahrgenommen werden (Harwood, 1976) und Musik bei Hörer\*innen unterschiedlicher Kulturen durchaus vergleichbare emotionale Wirkungen hervorzurufen vermag (Fritz, 2009; Egermann, Fernando, Chuen, & McAdams, 2015), sind andere Aspekte der Musikwahrnehmung – etwa die Bevorzugung konsonanter Klänge gegenüber dissonanten – in hohem Maße abhängig von der kulturellen Prägung (McDermott, Schultz, Undurraga & Godoy, 2016). Auch erschließt sich die Bedeutung, die Musikstücken zugeschrieben wird, nicht gänzlich aus sich selbst heraus, sondern nur unter Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen ihrer Hervorbringung. Schließlich stellt Musik, wie John Dewey und andere Vertreter des Amerikanischen Pragmatismus betont haben, eine menschliche Aktivität dar, die in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und deren Bedeutung erst durch den jeweils Handelnden „im Umgang mit den Dingen und in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen“ konstruiert wird (Jank, 2013, S. 55). Ob die „Sprache“ einer dargebotenen Musik unmittelbar verstanden wird oder – ähnlich einer Fremdsprache – erst erschlossen werden muss, hängt daher auch davon ab, ob sowohl die Musiker\*innen als auch die Hörer\*innen Anteil an der gleichen musikalischen Praxis haben. Ein Musikunterricht, der Räume für gemeinsames Musizieren schaffen und damit Teilhabe an bestimmten musikalischen Praxen ermöglichen möchte, sieht sich daher angesichts einer sich diversifizierenden Gesellschaft, in der Schüler\*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (und musikalischen Praxen) gemeinsam leben und lernen und in der eine nie dagewesene Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen stets verfügbar ist, vor eine anspruchsvolle Aufgabe gestellt. Die Homogenisierungstendenzen, mit denen Schule traditionell auf kulturelle Differenzen reagiert (hat), bieten hier nur scheinbar einfache Lösungen, zumal sie den heutigen Anforderungen an einen differenzsensiblen Unterricht nicht gerecht werden, wie die Vertreter\*innen der New London Group betonen:

“Institutionalized schooling traditionally performed the function of disciplining and skilling people for regimented industrial workplaces, assisting in the making of the melting pot of homogenous national citizenries, and smoothing over inherited differences between lifeworlds. This is what Dewey (1916/1966) called the assimilatory function of schooling, the function of making homogeneity out of differences. Now, the function of classrooms and learning is in some sense the reverse. Every classroom will inevitably reconfigure the relationships of local and global difference that are now so critical. To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities – interests, intentions, commitments, and purposes – students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different *subjectivities*, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning.” (The New London Group, 1996, p. 72; Hervorh. i.O.)

Die von der New London Group für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagene Konzeption einer Pädagogik der Multiliteracies, die die kulturelle Diversität der Lernenden einerseits und die Vielfalt an Kommunikationskanälen und Medien andererseits in angemessener Weise berücksichtigt (vgl. The New London Group, 1996, p. 63), erweist sich dabei auch für den Musikunterricht als fruchtbar, wie im vorliegenden Beitrag zu zeigen sein wird. So ließe sich aus dem Ziel, „diverse Gemeinschaften von Lernenden zu schaffen, die die Autonomie anderer Lebenswelten respektieren“ (The New London Group, 1996, p. 73; Übersetzung: J.V.), für den Musikunterricht einerseits die Forderung ableiten, Anknüpfungsmöglichkeiten an die musikalischen Praxen der Schüler\*innen zu schaffen. Andererseits ließe sich ebenso schlussfolgern, dass die Lernenden mit einer Vielzahl – auch fremder – Praxen vertraut gemacht werden sollten, um die Offenheit

gegenüber der Vielfalt kultureller Erscheinungsformen zu fördern und den Schüler\*innen Angebote zu unterbreiten, die eigene musikalische Praxis zu erweitern.<sup>1</sup>

Ob und wie dieser Spagat in produktionsdidaktischen Kontexten (Improvisieren, Komponieren) gelingen könnte, ist bislang weitgehend unerforscht. Zwar gibt es zahlreiche Beispiele für Projekte, in denen der Versuch unternommen wird, Schüler\*innen durch eigenes Komponieren die – für sie fremde – Praxis der Neuen Musik näher zu bringen (Schatt, 2009; Müller-Hornbach, 2011; Voit, 2011; Lachenmann, Schneider & Handschick, 2012). Die Frage, inwieweit es Schüler\*innen dabei ermöglicht wird, an ihre eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen, tritt allerdings meist in den Hintergrund.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Komponist\*innen sich beim Anleiten von Kompositionsprojekten mit Schüler\*innen in diesem Spannungsfeld bewegen und welche Schussfolgerungen sich daraus für eine Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht ziehen lassen.<sup>2</sup> Nach einleitenden Erläuterungen der Vorstellung von Musik als sozialer Praxis im Musikunterricht werden die bereits andernorts (Voit, 2018b) veröffentlichten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Umgang von Komponist\*innen mit stilfremden Einfällen von Schüler\*innen in Response-Projekten auszugsweise dargestellt und abschließend vor dem Hintergrund einiger aus dem Konzept der Multiliteracies abgeleiteten Implikationen diskutiert.

## 2 Musik als soziale Praxis im Musikunterricht

Die Vorstellung von Musik als sozialer Praxis im Sinne eines gemeinsamen menschlichen Handelns gewann spätestens seit Erscheinen von David J. Elliotts Publikation *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* (1995) in der Musikpädagogik an Bedeutung: „A human practice is something a group of people organizes toward some kind of practical end. Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort.“ (Elliott, 1995, S. 42) Auch im deutschsprachigen Raum wurde die Auffassung von Musik als Praxis wiederholt in der Musikpädagogik aufgegriffen, wobei sowohl die Definition des Begriffs als auch die Vorstellungen, wie der Umgang mit unterschiedlichen (außerschulischen) musikalischen Praxen im Unterricht zu erfolgen habe, durchaus divergieren. Dies mag zum einen daran liegen, dass – wie Wallbaum und Rolle betonen – mit einem alltagssprachlichen, einem ethisch akzentuierten und einem „sich aus kulturwissenschaftlichen und ethnologischen Quellen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 76) speisenden Praxisbegriff wenigstens drei verschiedene Begriffsverständnisse im musikpädagogischen Diskurs präsent sind, die keinesfalls immer klar voneinander abgegrenzt werden. Zum anderen werden, je nach Positionierung der jeweiligen Autor\*innen, unterschiedliche normative Vorstellungen mit dem Praxisbegriff verknüpft. Während etwa Hermann J. Kaiser eine „verständige Musikpraxis“ im Musikunterricht anstrebt, die sich von der „usuellen Musikpraxis“ unter anderem dadurch unterscheidet, dass die Schüler\*innen in der Lage sind zu verbalisieren, „welche musiktheoretischen Grundlagen für das Gespielte/das Komponierte wesentlich sind“ (Kaiser, 2010, S. 63), sieht Elliot das Ziel gerade nicht darin, dass die Schüler\*innen

<sup>1</sup> Wenn hier mit dem von den Vertreter\*innen der New London Group eingeführten Begriff der Multiliteracies und dem aus der Soziologie entlehnten Praxisbegriff (vgl. u.a. Schatzki, 1996) zwei Termini aus bis dato getrennten Diskursen in Verbindung gebracht werden, so geschieht dies in der Absicht, die Ausführungen der New London Group für musikpädagogische Diskussionen anschlussfähig und fruchtbar zu machen.

<sup>2</sup> Der Beitrag ist im Kontext des hochschulübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts „ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens“ entstanden, das von Forscher\*innen der Universität Dortmund, der Universität Bielefeld, der Bergischen Universität Wuppertal und der Hochschule für Musik Freiburg durchgeführt wird. Das gemeinsame Ziel besteht in der forschungsbasierten Entwicklung von Konzepten für die Lehreraus- und -weiterbildung, die produktionsdidaktische Methoden in das Zentrum des Musikunterrichts rücken.

über musikalische Praxen Bescheid wissen, sondern dass sie „in verschiedenen musikalischen Praxen heimisch werden“ (Rora, 2017, S. 172), da sich seiner Meinung nach musikalisches Verständnis nicht primär in reflektierenden Äußerungen über Musik, sondern in erster Linie als implizites Wissen im musikalischen Handeln selbst zeigt (vgl. Elliott, 1995, S. 56). Peter Klose hingegen betont, dass „prinzipiell von einem Ineinandergreifen impliziten und expliziten Wissens, von habituellem und intentionalem Handeln im Rahmen musikbezogener Praktiken ausgegangen werden muss“ (Klose, 2019, S. 26). Und während unter anderem die Vertreter\*innen eines „Aufbauenden Musikunterrichts“ der Auffassung sind, dass „musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – [...] Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive“ (Jank, 2013, S. 98) sein sollten, stellen andere Musikpädagog\*innen die Frage, inwieweit authentische Begegnungen mit außerschulischen musikalischen Praxen in der Schule überhaupt möglich sind. Christopher Wallbaum hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Musikunterricht als eigenständiger musikalischer Praxis hervorgehoben, da „wir keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können“ und sich somit „immer nur die Frage [stellt], ob wir mehr oder weniger große Fragmente einer gesellschaftlichen Musikpraxis verwenden“ (Wallbaum, 2005a, S. 12). Er plädiert daher für eine „aus Lehr-Lern-Zusammenhängen entstehende, eigensinnige musikalisch-ästhetische Praxis“ (Wallbaum, 2005b, S. 324), die Aspekte anderer Praxen aufgreift, dabei jedoch offen für stilfremde Kompositions- und Produktionstechniken bleibt. Eine solche „Neue SchulMusik“ (Wallbaum, 2005b, S. 313) könne demnach die Begegnung mit fremden musikalischen Praxen ermöglichen und gleichzeitig der besonderen Situation sowie den pädagogischen Zielen des Musikunterrichts Rechnung tragen. Dies wirft freilich die Frage auf, inwieweit sich soziale Praxen „fragmentieren“ lassen und ob das Aufgreifen und Rekontextualisieren einzelner Praktiken, also kleinster Elemente einer Praxis (vgl. Wallbaum & Rolle, 2018, S. 79), der jeweiligen Praxis gerecht wird oder ob so nicht vielmehr dem von der New London Group kritisierten „melting pot“, also einer Nivellierung der Eigenheiten der jeweiligen Praxen, Vorschub geleistet wird.

### 3 Komponieren in Anlehnung an die Praxis der Neuen Musik

Auf den ersten Blick scheinen produktionsdidaktische Ansätze (Improvisieren, Komponieren) besonders anschlussfähig an die musikalischen Praxen der Schüler\*innen zu sein, erlauben sie doch potenziell allen, sich mit ihren individuellen Ideen, Vorerfahrungen und ästhetischen Präferenzen einzubringen. Tatsächlich wird Komponieren im Musikunterricht jedoch häufig mit stilistischen Vorgaben verknüpft, die (bewusst oder unbewusst) aus außerschulischen musikalischen Praxen abgeleitet sind, dabei jedoch nicht unbedingt den Praxen der Schüler\*innen entsprechen. So offenbart etwa ein Blick auf die im deutschsprachigen Raum einflussreichsten kompositionspädagogischen Projekte der letzten Zeit (Klangnetze<sup>3</sup>, Klangserve, Querklang<sup>4</sup>, Klangradar<sup>5</sup> sowie das kompositionspädagogische Weiterbildungsprogramm KOMPÄD<sup>6</sup>) eine vorherrschende Tendenz, Komponieren mit der Vermittlung Neuer Musik zu verknüpfen. Auch wenn viele Werke der Neuen Musik durchaus anschlussfähig an die musikalischen Gebrauchspraxen von Kindern und Jugendlichen sind und Möglichkeiten eröffnen, „in elementarer Weise und zugleich mit künstlerischem Anspruch aktiv an der Produktion von Musik teilzuhaben“ (Schneider, Stiller & Wimmer, 2011, S. 107), so handelt es sich doch um eine Praxis, mit der Schüler\*innen in der Regel im außerschulischen Kontext keine oder

<sup>3</sup> Schneider, H., Bösze, C., & Stangl, B. (Hrsg.). (2000). *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken: Pfau.

<sup>4</sup> *Querklang. Experimentelles Komponieren in der Schule*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.querklang.eu>.

<sup>5</sup> *Klangradar*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.klangradar.de>.

<sup>6</sup> *KOMPÄD. Projektbeschreibung*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.kompaed.de/projekt/kompaed-projekt>.

wenige Berührungspunkte haben. Die Betätigung in einer solchen subjektiv neuen Praxis und die damit verbundene Ausweitung des eigenen musikalischen Repertoires ist im Sinne einer Pädagogik der Multiliteracies, die auf eine Anerkennung kultureller und sprachlicher Diversität zielt, durchaus sinnvoll, birgt jedoch didaktische Herausforderungen. Damit musikalisches Lernen stattfinden kann, ist es schließlich aus praxistheoretischer Perspektive nötig, „an einer Praxis mit einschlägigen Praktiken teilzunehmen, bis man nicht nur mitlaufen[,] sondern die Praxis oder einzelne Praktiken darin selbst mehr oder weniger kompetent tragen kann“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89). Hier schließt sich die Frage an, wann eine Praktik als „einschlägig“ gelten kann und wie viele bzw. welche Kombination von Praktiken eine Teilnahme an der jeweiligen Praxis ermöglichen; denn dass die unreflektierte Übernahme einzelner Praktiken dafür nicht ausreicht, veranschaulicht der Bericht des Komponisten Helmut Lachenmann über ein – aus seiner Sicht – gescheitertes Kompositionsprojekt mit Schüler\*innen:

„Ich habe die Schüler viermal besucht, und es herrschte immer eine freundliche Atmosphäre, aber ich habe nicht erlebt, dass jemand von einer klanglichen Idee besessen gewesen wäre. Nach meinem Eindruck ist dieses Projekt auf eine äußerst lehrreiche Weise gescheitert, nennen wir es heroisch. Weil bei allen Versuchen eben nicht die Freiheit der Phantasie sich durchgesetzt hat, sondern, wie ich finde, eher eine Art von Unfreiheit der Vorstellungen, so sei sogenannte ‚Neue Musik‘.“ (Lachenmann, Schneider & Handschick, 2012, S. 187)

Auch wenn die „Besessenheit“ von einer klanglichen Idee sicher ein hehres Ziel für musikalische Laien darstellt, verweisen Lachenmanns Schilderungen doch auf ein Defizit, das für derartige Projekte nicht untypisch sein dürfte: Es ist den Schüler\*innen eben nicht gelungen, an der Praxis der Neuen Musik wirklich teilzunehmen, geschweige denn, diese „kompetent [zu] tragen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89). Vielmehr erschöpfte sich ihre Auseinandersetzung in der Imitation einzelner Praktiken (insbesondere dem Explorieren experimenteller Spieltechniken), die zwar für einen Teil der Neuen Musik typisch, jedoch anscheinend nicht einschlägig genug sind, um ein „Heimischwerden“ in der neuen Praxis zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde durch den Versuch, sich in einer fremden, den Schüler\*innen nicht vertrauten Praxis zu bewegen, der Weg verbaut, an die eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen und ein genuines kompositorisches Anliegen zu entwickeln, das zu der von Lachenmann angemahnten „Besessenheit“ hätte führen können.

#### 4 Response: Ergebnisse einer empirischen Studie

Ein konzertpädagogisches Format, das Schüler\*innen zur Entwicklung eines eigenen kompositorischen Anliegens anregen und gleichzeitig die Teilnahme an der – für sie zuvor meist fremden – Praxis der Neuen Musik ermöglichen soll, ist das Response-Format. Ursprünglich von den Musiker\*innen der London Sinfonietta konzipiert, hat es sich seit der ersten Durchführung in Deutschland im Jahr 1988 als fester Bestandteil der Musikvermittlungsprogramme deutscher Konzertveranstalter und Ensembles etabliert. Konstitutiv ist dabei die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern. So werden Response-Projekte in der Regel von einer Kulturinstitution (Konzerthaus, Orchester, Festival etc.) initiiert und in Kooperation mit einer oder mehreren Schulen durchgeführt. Dass dem Kontakt zu Kulturschaffenden und außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zukommt, wenn Schüler\*innen die Teilhabe an „einschlägigen Praktiken“ einer authentischen Praxis ermöglicht werden soll, wurde vielfach betont:

„Die Verwirklichung der allen kritischen Ansätzen seit den fünfziger Jahren gemeinsamen Vorstellung, dass für Musik in der Schule der Anschluss an die außerschulische Musikproduktion grundlegend sei (bzw. sein müsse), konnte hinsichtlich des Musizierens in der Schulklasse auf Grund der Komplexität der außerschulischen Musikproduktion nicht eingeholt werden.“ (Kaiser, 2010, S. 48)

Auf Kaisers Einschätzung ließe sich einschränkend erwidern, dass sich in den letzten Jahrzehnten – weitgehend unbeachtet von der wissenschaftlichen Musikpädagogik, die den Bereich der außerschulischen Lernorte lange Zeit stiefmütterlich behandelt hat<sup>7</sup> – im Bereich Musikvermittlung/Konzertpädagogik ein lebendiges Praxisfeld entwickeln konnte, aus dem vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Partnern hervorgegangen sind. Neben einzelnen Workshopangeboten sind hier auch langfristige Kooperationen wie im Falle der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen<sup>8</sup> oder des Klavier-Festivals Ruhr (vgl. Bleek, 2018) zu nennen, die Schüler\*innen längerfristig Einblicke in Aspekte der außerschulischen Musikproduktion gewähren.

Im Falle von Response-Projekten ermöglicht die Zusammenarbeit zwischen Schule und Konzerthaus Jugendlichen nicht nur Einblicke in den Konzertbetrieb, sondern auch in die Arbeitsweise professioneller Komponist\*innen. So komponieren Schüler\*innen in der Regel über einen Zeitraum von mehreren Tagen oder Wochen unter Anleitung professioneller Komponist\*innen eigene Stücke. Dabei spielt die Beschäftigung mit einem Referenzwerk – in der Regel eine Komposition aus dem Bereich Neue Musik – eine zentrale Rolle. Zum Abschluss des Projekts präsentieren die Schüler\*innen ihre Eigenkompositionen in einer öffentlichen Aufführung und besuchen ein Bezugskonzert, in dem das Referenzwerk von professionellen Musiker\*innen gespielt wird (vgl. Voit, 2018a, S. 151–152). Die spezifische Anlage des Formats, das mit der eigenen Aufführung und dem Besuch des Abschlusskonzerts zwei Höhepunkte aufweist, ist Ausdruck der oben erwähnten doppelten Zielsetzung: Einerseits geht es darum, junge Menschen an die Praxis der Neuen Musik bzw. an ausgewählte zeitgenössische Werke heranzuführen; andererseits ist das Komponieren und Aufführen eigener Werke nicht nur Mittel zum Zweck, sondern zugleich wesentliches Ziel des Projekts. Diese doppelte Zielsetzung schlägt sich unmittelbar im Kompositionsprozess nieder. So wird einerseits der künstlerischen Freiheit der Schüler\*innen im kompositorischen Prozess ein hoher Stellenwert beigemessen; andererseits werden durch die Bezugnahme auf ein Referenzwerk in der Regel gewisse stilistische Vorgaben gemacht. Es ergibt sich daher für die an Response-Projekten beteiligten Komponist\*innen ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schüler\*innen möglichst große Freiräume beim Komponieren zu gewähren, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen. Deutlich trat dieses Spannungsfeld in einer Interviewstudie (Voit, 2018a; Voit, 2018b) zutage, die unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf Referenzwerke in aktuellen Response-Projekten im deutschsprachigen Raum untersuchte.<sup>9</sup> Einerseits stimmten alle befragten Komponist\*innen der Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Schüler(innen) in ihren Kompositionen ihre eigenen Vorstellungen umsetzen“ zu; andererseits empfanden die meisten (zehn von elf) auch die Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Kompositionen der Schüler(innen) ästhetisch im weitesten Sinne im Bereich Neue Musik zu verorten sind“ als zutreffend (vgl. Voit, 2018b, S. 8). Komponist\*innen, die derartige Projekte betreuen, stehen also vor der Herausforderung, im Einzelfall entscheiden zu müssen, ob die eingebrachten Ideen der Schüler\*innen mit ihren eigenen Vorstellungen einer Neuen Musik kompatibel sind oder nicht, insbesondere wenn diese Ideen aus anderen (häufig populär-)musikalischen Pra-

<sup>7</sup> Von einem neu erwachten Interesse zeugt eine Reihe aktueller Tagungen und Veröffentlichungen, u.a. die Tagung der Gesellschaft für Musikpädagogik zum Thema „Konzertpädagogik“ (2014), die Tagung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zum Thema „Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen“, Peter Malls Studie zu Kooperationen zwischen Schule und Orchester (2016), Andreas Bernhofers Untersuchungen zu den Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendlichen in klassischen Konzerten (2016) und Peter Schmitz' systemtheoretische Überlegungen zu Kinderkonzerten als außerschulischem Lernort (2017).

<sup>8</sup> Vgl. Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen. *Zukunftslabor*. Zugriff am 15.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.kammerphilharmonie.com/zukunft-gestalten/zukunftslabor/>.

<sup>9</sup> Eine Beschreibung des Forschungsdesigns findet sich bei Voit, 2018a, S. 152–154.

zen entlehnt sind. Die unterschiedlichen Kriterien, die Komponist\*innen bei der Auswahl musikalischer Einfälle der Schüler\*innen anlegen, wurden in der Studie anhand von drei kontrastiven Komponist\*inneninterviews rekonstruiert:<sup>10</sup>

Fallbeispiel 1: *„Der Popsong ist dann ein sinnvoller Bestandteil, wenn das Konzept, was die Schüler erarbeitet haben, auch in sich stimmig ist und eine Authentizität hat.“*

Als wesentliches Kriterium für die Auswahl musikalischer Einfälle im Kompositionsprozess erscheint im ersten Fallbeispiel die Stimmigkeit des kompositorischen Gesamtkonzepts. Elemente anderer musikalischer Praxen können durchaus integriert werden, solange sie Teil eines solchen Konzepts sind und sich Bezüge zu anderen Strukturen der Komposition herstellen lassen.

Fallbeispiel 2: *„Der Crumb ist ja manchmal auch ein bisschen tonal. Es passte alles!“*

In diesem Fallbeispiel wurde eine klischeehafte tonale Melodie in eine Komposition integriert, die sich ansonsten durch eine zeitgenössische Klangsprache auszeichnet. Für die Entscheidung, die Melodie dennoch zu integrieren, lassen sich unterschiedliche Gründe rekonstruieren: Zum einen stellt die Melodie das Ergebnis einer ernsthaften Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit dem vorgegebenen Thema dar. Zum anderen weist die künstlerische Leiterin auf Bezüge zum Referenzwerk hin, durch welche die Einbeziehung der tonalen Melodie für sie gerechtfertigt zu sein scheint. Die Vorgehensweise, die Melodie nicht einfach einzufügen, sondern mit experimentellen Instrumentalklängen zu kombinieren und sie somit ästhetisch zu brechen, kann als Ausdruck dieses doppelten Begründungsansatzes gedeutet werden: Es wurde der Versuch unternommen, die musikalischen Einfälle der Kinder ernst zu nehmen und gleichzeitig sicherzustellen, dass Bezüge zum Referenzwerk deutlich werden.

Fallbeispiel 3: *„Ein Begriff, der uns immer wieder verfolgt, ist ‚so noch nicht gehörte Musik‘.“*

Während in den ersten beiden Fallbeispielen die Bezüge innerhalb der kompositorischen Struktur bzw. zu einem konkreten Referenzwerk hervorgehoben werden, steht hier der Bezug zur Praxis der Neuen Musik an sich im Fokus. Dieser äußert sich in einer forschenden Grundhaltung und dem Anspruch, etwas Neuartiges, *so noch nicht Gehörtes* durch Experimentieren zu erfinden. Das Hinzuziehen klischeehafter Einfälle oder präexistierender Musikstücke erscheint in diesem Kontext problematisch, da dies mit der für die Neue Musik als charakteristisch wahrgenommenen forschenden Grundhaltung schwer zu vereinbaren wäre.

Grundsätzlich zeichnen sich demnach vier unterschiedliche Kriterien ab, die in den untersuchten Fällen bei der Auswahl von musikalischen Einfällen Anwendung finden:

- (1) Wird der musikalische Einfall als stimmig innerhalb der kompositorischen Struktur wahrgenommen?
- (2) Handelt es sich um das Ergebnis einer ernsthaften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema?
- (3) Entspringt der Einfall einer der Neuen Musik angemessenen, forschenden Grundhaltung?
- (4) Lassen sich Bezüge zum jeweiligen Referenzwerk herstellen?

Bei dem Format Response handelt es sich, nicht zuletzt wegen der spezifischen Organisationsstruktur, um einen Sonderfall kompositionspädagogischer Praxis, so dass die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf andere kompositionspädagogische Kontexte übertragbar sind. Insbesondere das vierte Kriterium deutet auf die für Response-Projekte typische

<sup>10</sup> Für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse vgl. Voit, 2018b.

Orientierung an einem Referenzwerk hin. Mit Blick auf die ersten drei Kriterien darf jedoch vermutet werden, dass auch in anderen Kompositionsprojekten, die eigenes Komponieren der Schüler\*innen mit dem Ziel der Vermittlung Neuer Musik verknüpfen, von Komponist\*innen ähnliche Kriterien angelegt werden. Ob auch Lehrer\*innen vergleichbare Kriterien anlegen, wenn sie mit ihren Schüler\*innen komponieren, und ob sich analoge Kriterien für Kompositionsprozesse rekonstruieren lassen, die nicht im Bereich Neue Musik verortet sind, wären interessante weiterführende Fragen, die auf der Basis dieser Studie jedoch nicht beantwortet werden können.

## 5 Ausblick: Produktionsdidaktische Implikationen einer Pädagogik der Multiliteracies

“To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different *subjectivities* – interests, intentions, commitments, and purposes – students bring to learning.” (The New London Group, 1996, p. 72; Hervorh. i.O.)

Versucht man, diese Forderung der New London Group auf produktionsdidaktische Kontexte im Musikunterricht zu übertragen, so wird man nicht umhinkommen, der Entwicklung eines eigenen kompositorischen Anliegens der Schüler\*innen auf der Basis ihrer individuellen Interessen, Präferenzen und kulturellen Prägungen hohe Bedeutung beizumessen. Ästhetische Einschränkungen und Vorgaben scheinen vor diesem Hintergrund eher problematisch, da die Übernahme als fremd empfundener Praktiken ein unhinterfragtes Imitieren zur Folge haben kann, das der Entwicklung eines genuinen kompositorischen Anliegens unter Umständen im Wege steht (vgl. Kap. 3). Indem Schüler\*innen hingegen ermöglicht wird, an ihre eigenen musikalischen Praxen anzuknüpfen, können diese sich als kompetente Teilnehmer\*innen der jeweiligen Praxis erfahren. Auf diese Weise wird der Diversität der Gemeinschaft der Lernenden Rechnung getragen und ein Raum geschaffen, in dem jede\*r sich mit ihren bzw. seinen Stärken und Vorerfahrungen einbringen kann. Dies setzt allerdings eine Offenheit für die „multiplicity of communication channels and media“ (The New London Group, 1996, p. 63) voraus, die sich auch für heutige musikalische Praxen feststellen lässt. So zählen etwa das Notieren mit Stift und Papier oder die Aufführung im Rahmen eines Live-Konzerts für den Komponisten Neuer Musik durchaus zu seinen gewohnten Praktiken, für die Produzentin von Youtube-Mashups hingegen wohl eher nicht.

Allerdings dürfte das Ziel, „diverse Gemeinschaften von Lernenden zu schaffen, die die Autonomie anderer Lebenswelten respektieren“ (The New London Group, 1996, p. 73; Übersetzung: J.V.), nur zu erreichen sein, wenn die Lernenden nicht ausschließlich in ihren bereits vertrauten Praxen verharren, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Praxen kennenlernen, die ihnen die Vielfalt kultureller Erscheinungsformen vor Augen führt. Daher erscheint es unumgänglich, sie auch zur Teilnahme an für sie zuvor unbekanntem Praxen einzuladen, die ihr musikalisches Repertoire erweitern und ihnen einen Perspektivwechsel auf ihre eigenen Praxen ermöglichen. Um jedoch in einer neuen Praxis „heimisch [zu] werden“ (Elliott, zit. nach Rora, 2017, S. 172) bzw. sie „mehr oder weniger kompetent tragen“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89) zu können, ist die Teilnahme an „einschlägigen Praktiken“ (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 89.) nötig. Hier kommt Kooperationen mit außerschulischen Partnern eine besondere Bedeutung zu, da für musikalische Praxen unter Umständen bestimmte Orte (Konzertsaal, Tonstudio), Dinge (Instrumente, technisches Equipment) oder Menschen mit spezifischer Expertise (Komponist\*in, Musiker\*in) konstitutiv sind, die im schulischen Kontext normalerweise nicht zur Verfügung stehen. Angesichts der unerschöpflichen Vielfalt musikalischer Praxen kann die Auswahl im Musikunterricht freilich immer nur exemplarisch sein, sollte allerdings mit Blick auf das oben zitierte Ziel vielfältig genug sein, um die Diversität kultureller Erscheinungsformen mit ihren jeweils typischen Kommunikationskanälen (Konzert, Youtube etc.) und Medien (Stift und Papier, Computer etc.) abzubilden.

In Response-Projekten werden typischerweise beide Ziele miteinander verknüpft. So sollen Schüler\*innen ein eigenes kompositorisches Anliegen entwickeln und umsetzen und gleichzeitig an die Praxis der Neuen Musik herangeführt werden. Die Begleitung des Kompositionsprozesses stellt daher eine Gratwanderung dar, bei der die Komponist\*innen meist einerseits ästhetische Vorgaben machen, um die Verbindung an die Praxis der Neuen Musik bzw. ein bestimmtes Referenzwerk zu gewährleisten, und andererseits versuchen, den Schüler\*innen einen möglichst großen Freiraum einzuräumen, um die Entwicklung eines kompositorischen Anliegens nicht zu behindern. Die Ergebnisse einer empirischen Studie (vgl. Kap. 4) legen nahe, dass sich Komponist\*innen in diesem Spannungsfeld durchaus unterschiedlich positionieren und verschiedene Kriterien an die Auswahl kompositorischer Ideen anlegen. Dies hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Frage, ob und in welchem Maße es Schüler\*innen ermöglicht wird, Elemente ihrer eigenen musikalischen Praxen einzubringen. Während in den ersten beiden Fallbeispielen die Einbeziehung stilfremder (also nicht der Praxis der Neuen Musik zugehöriger) Elemente durchaus möglich erscheint, verweist der im dritten Fallbeispiel zitierte Anspruch, aus einer forschenden Grundhaltung heraus „so noch nicht gehörte Musik“ (zit. nach Voit, 2018b, S. 11) zu erfinden, auf eine mit der Neuen Musik eng verknüpfte Poetik, die eine Einbeziehung stilfremder Elemente schwierig erscheinen lässt.

Die Frage, ob eine Kompositionsaufgabe im Musikunterricht Schüler\*innen dazu einladen soll, jedwede musikalische Praxis in den Prozess einzubringen, oder ob manche Praktiken zugunsten einer bewussten Fokussierung auf eine bestimmte Stilistik ausgeschlossen werden, muss letztendlich von der Lehrkraft von Fall zu Fall in Abhängigkeit vom Kontext und den jeweiligen Lernzielen entschieden werden. Dieses bewusste Definieren des Möglichkeitsraums setzt eine gewisse Souveränität beim Erstellen von Kompositionsaufgaben und Begleiten von Kompositionsprozessen sowie einen bewussten Umgang mit den eigenen ästhetischen und kompositorischen Normen seitens der Lehrkraft voraus, um nicht versehentlich und ohne pädagogische Notwendigkeit musikalische Praxen zu exkludieren. Dies gilt es zu vermeiden, verspricht doch die Öffnung von Kompositionsprozessen für die Vielfalt der musikalischen Praxen der Schüler\*innen nicht nur eine stilistische Bereicherung des Musikunterrichts, sondern bietet den Schüler\*innen eine willkommene Möglichkeit, sich den Mitschüler\*innen als Expert\*in für eine bestimmte musikalische Praxis zu präsentieren und sie zur Teilhabe an der eigenen Praxis einzuladen. Die Bereitschaft, Andere zur Teilhabe an der eigenen kulturellen Praxis einzuladen und selbst an fremden kulturellen Praxen teilzuhaben, ist Ausdruck einer Offenheit, die es angesichts unserer bunten werdenden Gesellschaft auf der einen und des Erstarkens antidemokratischer politischer Positionen auf der anderen Seite (nicht nur) im Musikunterricht aufzubauen und immer wieder aufs Neue zu verteidigen gilt.

## Literatur und Internetquellen

- Bernhofer, A. (2016). Young People Experiencing Classical Concerts. In O. Krämer & I. Malmberg (Hrsg.), *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music* (S. 323–336). Innsbruck et al.: Helbling.
- Bleek, T. (2018). ZusammenSpiel als Chance und Herausforderung. Zur langfristigen Kooperation des Klavier-Festivals Ruhr mit Schulen in Duisburg-Marxloh. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderband 9) (S. 89–99). Hamburg: Hildegard-Junker.
- Egermann, H., Fernando, N., Chuen, L., & McAdams, S. (2015). Music Induces Universal Emotion-Related Psychophysiological Responses: Comparing Canadian Listeners to Congolese Pygmies. *Frontiers in Psychology*, (5), 1341. Zugriff am 03.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01341/full>. doi:10.3389/fpsyg.2014.01341.

- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford.
- Fritz, T. (2009). *Emotion Investigated with Music of Variable Valence: Neurophysiology and Cultural Influence* (MPI Series in Human Cognitive and Brain Sciences, Bd. 110). Leipzig: Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harwood, D. (1976). Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology. *Ethnomusicology*, 20 (3), 521–533. <https://doi.org/10.2307/851047>
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung* (Soziologische Theorie). Wiesbaden: Springer VS.
- Janczik, L., & Voit, J. (2020, in Vorbereitung). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger\*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster & New York: Waxmann.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H.J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Münster & New York: Waxmann.
- Lachenmann, H., Schneider, H., & Handschick, M. (2012). „Schön schrill“ – Warum zeitgenössische Musik bei Jugendlichen so gut ankommt. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 183–196). Regensburg: ConBrio.
- Mall, P. (2016). *Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit*. Augsburg: Wißner.
- Schmitz, P. (2017). Das Kinderkonzert, ein außerschulischer Lernort. Eine systemtheoretische Einordnung der Möglichkeiten außerschulischer Lernorte in pädagogisches Gestalten am Beispiel des Konzeptes der Kinderkonzerte der Nordwestdeutschen Philharmonie. *Diskussion Musikpädagogik*, 76 (4), 31–37.
- McDermott, J.H., Schultz, A.F., Undurraga, E.A., & Godoy, R.A. (2016). Indifference to Dissonance in Native Amazonians Reveals Cultural Variation in Music Perception. *Nature*, 535, 547–550. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/nature18635>.
- Müller-Hornbach, G. (2011). Kompositionspädagogik und „Response“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*. (S. 163–173). Regensburg: ConBrio.
- Rora, C. (2017). Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation. In A.J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 165–180). Münster et al.: Waxmann.
- Schatt, P.W. (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, E.K., Stiller, B., & Wimmer, C. (2011). Ein weites Feld: Neue Musik in Konzerten für Kinder. Vier Praxisberichte. In E.K. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer

- (Hrsg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder* (S. 107–116). Regensburg: ConBrio.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Voit, J. (2011). Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt „Neue Musik erleben und gestalten“. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 75–82). Regensburg: ConBrio.
- Voit, J. (2018a). Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderband 9) (S. 151–165). Hamburg: Hildegard-Junker.
- Voit, J. (2018b). Neue Musik für Kinder. Musikalische Praxen und konzertpädagogische Formate. *Zeitschrift für Ästhetische Bildung*, 10 (1). Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter: <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Voit.pdf>.
- Wallbaum, C. (2005a). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 25 (5), 4–17.
- Wallbaum, C. (2005b). Neue Schulmusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell* (S. 313–325). Mainz: Schott.
- Wallbaum, C., & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 75–97). Berlin: LIT.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Voit, J. (2020). Make Your Own Kind of Music? Komponieren mit Schüler\*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 123–133. <https://doi.org/10.4119/pflb-3500>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Dealing with Diversity in English Children's Books in the Heterogeneous EFL Classroom

Julia Reckermann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Englisches Seminar, Johannisstraße 12–20, 48143 Münster  
[julia.reckermann@uni-muenster.de](mailto:julia.reckermann@uni-muenster.de)

**Abstract:** The use of children's literature in language teaching is very common. However, in view of heterogeneous English as a Foreign Language (EFL) classrooms with learners of different interests, abilities, preferences, competences, identities, beliefs, etc., approaches to dealing with literature need to be supplemented by carefully selected scaffolds to cater to individual learner needs. Yet, it is not just the teaching methods that need to be (re)considered with regards to teaching a heterogeneous learner group, but also the topics that are covered in class should be carefully selected. Children's books offer a wide range of topics that are commonly dealt with in the EFL classroom with younger learners. Some books, classic as well as recent ones, also depict different aspects of diversity. Such pieces of literature offer the potential to discuss diversity with learners in the EFL classroom and can serve as a basis for negotiations of diversity at the content-level. Therefore, this article deals with a two-fold question on aspects of diversity:

- (1) How do selected English children's books represent or mirror diversity?
- (2) Can such books be used successfully in the heterogeneous EFL classroom?

**Keywords:** heterogeneity, EFL learners, diversity, children's literature, foreign language teaching



## 1 Introduction

In countries like Germany, it is the school's educational mandate at all levels to educate learners in values such as tolerance, equality, open-mindedness, respect, helpfulness, cooperativeness, politeness, fairness, reliability, consideration and appreciation from the very beginning (see, e.g., KMK, 2018; MSB NRW, 2019, p. 10). Already at an early age, learners should become aware of diversity and understand it as valuable as well as 'the norm' instead of deficit-oriented and 'out-of-the-norm'. The issue of 'norm' should be questioned early and critical discussions about this topic need to guide learners in recognising and becoming aware of the value of diversity. Given this complex task, teachers cannot ignore diversity issues in their daily teaching practice and should therefore cater to multiple situations that bare the potential to raise awareness of them.

Yet, Eßer, Gerlach & Roters (cp. 2018, p. 11) point out that the topic 'diversity' hardly plays a role in EFL teaching and researching contexts at the level of classroom contents. Standards for inclusive learning and teaching processes, as for example proposed by Reich (2014) and recited for the Teaching English as a Foreign Language (TEFL) context by Eßer et al. (cp. 2018, p. 11), have hardly been explicated for TEFL and often run the risk of being too broad and not specific enough for the TEFL-context. However, the TEFL-inherent topic of intercultural learning can hardly be separated from the topic of diversity (cp. Küchler & Roters, 2014, p. 240), which makes the EFL classroom a designated place to discuss diversity at the content-level.

Not only at the content-level, but also at the level of the composition of classes is diversity an ever-present topic in school practice. Heterogeneity<sup>1</sup> is a multifaceted phenomenon regarding the teaching of foreign languages in schools (cp. Bartosch & Rohde, 2014; Bongartz & Rohde, 2015; Chilla & Vogt, 2017; Roters, Gerlach & Eßer, 2018). EFL classes are very heterogeneous in their composition, for instance regarding learners' individual abilities, competences, language and cultural backgrounds, interests and aptitudes. With Germany signing the Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, the heterogeneity of EFL classes increasingly moved into the centre of teachers', researchers' and societies' attention. Teachers and researchers are more than ever trying to find methods and approaches to teaching foreign languages in classes that are diverse in various respects (see, e.g., Kötter & Trautmann, 2018, pp. 139–141).

This article aims at these two desiderata in that a proposal for dealing with the topic 'diversity' in the heterogeneous EFL classroom is made in the context of the well-known use of children's books in classes with younger EFL learners. According to Koss (2015, p. 32), children's books "convey cultural messages and values about society and help children learn about their world." Additionally, literature can well be used "to reduce prejudice against a marginalized group of society"<sup>2</sup> (Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010, p. 3) and "intervention at an early age might help to establish positive attitudes in children because they may be less resistant to change or differences" (Nasatir & Horn, 2003, p. 3). Therefore, this article examines diversity with a focus on its representation in English children's literature, that is picture books for the scope of this article. Also, the question of how picture books can be used successfully in heterogeneous EFL classes is discussed.

The target group for the suggestions in this article are younger language learners for whom children's books, particularly picture books, are not yet too simple and too childish. This equals roughly Years 1 to 6 in the German school system when the children are aged between about five and thirteen, which is similar to Pinter's (cp. 2017, p. 2) proposal of categorising young language learners as learners aged five to fourteen.

---

<sup>1</sup> The terms 'heterogeneity' and 'diversity' are used as synonyms in this article and are both used in a wide sense, i.e. any possible dimension of diversity. More details will be given in Section 2.1.

<sup>2</sup> Direct quotes were left in their original, i.e., e.g., in American English.

This article starts with a discussion of diversity as found in English children's literature and presents a checklist of criteria to analyse such books, based on which three selected picture books are analysed critically. After that, the question of teaching diversity at the content-level in the EFL classroom is discussed. Bringing these two foci together, the last section explores whether and how children's books that deal with diversity can be used in heterogeneous EFL classes, followed by a critical conclusion and an outlook on future research and teaching.

## 2 Diversity in English children's books

Koss (2015, p. 36) sharply criticises that there has always been and still is a lack of diversity in children's books: "Despite increasing [...] diversity, picturebooks [sic!] that feature nonstereotypically diverse populations remain a rarity." She complains that people with disabilities or other individual differences, characteristics or needs are all too often "portrayed in a negative and/or stereotypical way" (Koss, 2015, p. 33).

This section explores how children's books deal with topics that are related to the field of diversity. The focus is on picture books, which are characterised by "an interrelation of textual and visual elements, both of which are essential for full comprehension" (Reckermann, 2018, p. 159). Firstly, possible criteria for analysing children's books that depict diversity are outlined. Secondly, an exemplarily presentation and critical analysis of three different English picture books that could be used for teaching EFL to young learners follows.

### 2.1 Criteria for analysing children's books that deal with diversity

Nasatir & Horn (cp. 2003, p. 4) distinguish between two types of books that address disability as part of diversity: direct and indirect. An indirect presentation means that a person with a disability is part of the book, but the disability has nothing to do with the story and is not specifically focused on (cp. Nasatir & Horn, 2003, p. 4). In contrast, direct presentations refer to books that were "specifically designed to discuss a type of disability" (Nasatir & Horn, 2003, p. 4). This distinction into direct and indirect presentation can easily be broadened to different aspects of diversity and does not have to be limited to a possible disability.

The literature review on the question of what criteria to apply when analysing children's books dealing with diversity soon showed that most sources do not focus on diversity in general, as this article attempts to, but usually look at selected aspects of diversity, e.g. disability or cultural background. The article at hand attempts to adapt the criteria that are found for specific aspects of diversity and broaden them to a more general picture. This expansion is supposed to draw attention to a more holistic picture of individual differences among people in order to cater for a broad range of diversity, implying that *everyone* is unique and has individual needs, characteristics and differences. This concurs with a broad understanding of inclusion, as for example outlined by Doert & Nold (cp. 2015, p. 24), which avoids categorisations into groups such as disabled vs. non-disabled and includes not only the question of disability, but more so refers to various aspects of heterogeneity, i.e. gender, ethnic group affiliation, first and second languages, social status, religion, and so on.

When choosing and analysing books to be used in the classroom, primary school EFL teachers use well-established criteria (see, e.g., Brewster & Ellis, 2002, or Cameron, 2001). Among these criteria are the aspects of 'moral' and 'values': "Do we agree with the values and attitudes projected in the story? [...] Will the story help children become aware of and question important values? Are they acceptable?" (Brewster & Ellis, 2002, pp. 190–191). A book chosen for use in class should thus ideally convey a moral and values, and both should be socially acceptable and conform with current norms and ideals.

Focussing on disability, Smith-D'Arezzo (cp. 2003, p. 76) developed four core criteria that teachers should focus on when choosing a book about children with disabilities (see appendix for the original criteria). These criteria were broadened for the article at hand in order to not only focus on people with a disability<sup>3</sup>, but to focus on any individual person who might, for some individual need or characteristic, be different from another person. Nasatir & Horn (cp. 2003, pp. 7–8) have also compiled a checklist of nine criteria which can be used to analyse whether a book that indirectly includes a person with a disability is a quality book or not (see appendix for original criteria). Again, these criteria have been adapted for the context at hand to focus on diversity in general.

These three sets of criteria mostly supplement each other and were synthesised and transformed into a checklist, which is shown in Table 1.

*Table 1:* Checklist for analysing children's books about diversity

Criteria	Extent to which the criterion is fulfilled or met				Comment
	Fully	Partly	Not at all	Not applicable	
The structural elements and the story of the book are well-developed.					
The message is woven subtly into the telling of the story.					
The book appeals to children (and teachers/adults).					
Any character is shown in a realistic light, well-rounded and with distinctive features.					
People with a disability or any other individual characteristic or need are cast in a positive light.					
People with a disability or any other individual characteristic or need take part in the action and possess power just as any other character in the story. They are not just observers.					
People with a disability or any other individual characteristic or need are not the core of the problem in the scope of the storyline.					

<sup>3</sup> It is difficult, anyhow, to talk about disabilities in a context where inclusion should be understood in a broad sense, implying that everyone is individual and has his/her own individual needs and traits of character. Stigmatisation or characterisation based on 'disabled' or 'not disabled', likewise 'ordinary' and 'out of the ordinary' should actually be avoided (also see Dannenbeck, 2015).

Oversimplified stereotyping and tokenism are avoided.					
Special education issues and issues relating to diversity are presented accurately.					
Standards for success are the same for every character.					
Individual differences are not accompanied by negative value judgements.					
Any reader is able to identify with a character of the story as a positive role model.					
The author has background knowledge that enables him/her to contribute knowledgeably to diversity.					
The story does not contain loaded words.					
The book is up-to-date concerning language use, values, etc.					
<p>➔ <b>Note: The benchmark for the number of criteria that are fully met should be very high when using this book in the context of teaching young learners.</b></p>					
(based on: Brewster & Ellis, 2002, Nasatir & Horn, 2003, and Smith-D'Arezzo, 2003)					

This checklist serves as an aid for teachers and educators to analyse children's books critically that are somehow concerned with diversity. It is supposed to supplement other checklists that are more generally used in order to analyse children's books for EFL classroom use. Not every book can or must fulfil all criteria, as this is hardly feasible. However, the fact that diversity can be a very sensitive topic and negative examples of diversity could lead learners to form undesirable attitudes and values implies that the benchmark of fulfilled criteria for a book to be used in class should be high.

## 2.2 A short and exemplary analysis of three EFL classroom picture books

This section briefly analyses three different English picture books that were chosen as follows:

- All three represent different aspects of diversity: homosexuality, being an outsider and using a wheelchair.
- All three were recommended to me by EFL teachers or researchers for being used in the primary school EFL classroom.
- One represents a recent publication, the other two are older.

The analysis was done via the checklist (see table 1) and validated via a peer debriefing process (cp. Lincoln & Guba, 1985, p. 308; Steinke, 2000, p. 326) with a second researcher in the field of teaching English language and literature.<sup>4</sup> The filled-in schemes

<sup>4</sup> Special thanks goes to Silvia Sporkmann for discussions of the checklists and for her valuable comments on the books as well as the topic 'diversity' as such.

are found in the appendix, while the text explains the points that were central to each book's analysis in more detail.

### 2.2.1 *And Tango Makes Three* (Richardson, Parnell & Cole, 2005)

This book is based on the true story of two male penguins in New York's Central Park, who are "a little bit different" (Richardson et al., 2005, n.p.). They are in love and wish to have a penguin baby, just as all the other penguin couples. As nature would not allow them to have one, the zookeeper enables them to "adopt" a penguin egg that turns out to be "the very first penguin in the zoo to have two daddies" (Richardson et al., 2005, n.p.).

The book is therefore all about family, family routines and parents raising their little ones, but displays the concept of family from the point of view of a homosexual (penguin) couple. The book and its content are up-to-date, which is supported by the fact that the book is based on a true story. Obviously, the authors use penguins instead of human beings to tell the (true) story, an approach often used in books for children. This approach can decentralise the discussion about homosexuality and adoption and make the animal characters of the book the focus of attention and thus creates a third space. The language used in the book is appropriate and not stigmatising. What is more: possible tokenism or oversimplified stereotyping is avoided and not found in the story. Also, no negative value judgements are found about the homosexual couple; just the opposite is true: they are cast in a very caring, loving, positive and fun way.

The story itself is well developed and the message that homosexuality is nothing extraordinary, except that two male penguins cannot lay an egg, is subtly woven into the story. Homosexuality and the "adoption" of a baby are portrayed as normal and the homosexual penguins are not at the core of the storyline's problem. In fact, it is the other way around: the homosexual penguins act like all the other penguins and are good parents to their baby. Referring to queer studies and the question of heteronormativity (see, e.g., Degele, 2005, p. 19), however, this can also be seen as problematic, in that the story leaves no room for alternative lifestyles but portrays the life of the homosexual couple as similar to or the same as that of heterosexual couples. The homosexual penguin couple pretty much copies what the heterosexual penguin couples do. Issues relating to diversity in terms of sexual orientation are thus portrayed realistically, but not critically in light of heteronormativity. Nevertheless, all (penguin) characters are shown in a realistic light and all have distinctive features, while the homosexual penguin couple is at the centre of attention and possesses power. It seems that children can easily identify with one of the story's characters, also because the book and its story, including the visualisations, seem appealing to children (and adults).

However, in the visualisations the homosexual penguin couple is always somehow separated from the rest of the penguins. This could have been done intentionally in order to make them the focus of the story and of the pictures, but it might support the notion of them being somehow different.

### 2.2.2 *Something Else* (Cave & Riddell, 1994)

This book is about the interesting-looking<sup>5</sup> character Something Else, who tries to make friends. The other characters of the book, all of them different animals with uncommon colours and clothes, also look quite rare and unusual. Although Something Else does "his best to be like the others", s/he is constantly told "You don't belong here, [...] you're not like us" (Cave & Riddell, 1994, n.p.). One night, another interesting-looking creature called Something knocks on Something Else's door, and after Something Else realised "You're not like me, BUT I DON'T MIND" (Cave & Riddell, 1994, n.p.; capitalisation

<sup>5</sup> A YouTube video that displays the book and its characters can be retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=aFOhsJydjNE>; date of access 20.06.2020. This gives the reader an impression of how the characters look like.

in original); they become friends: “They were different, but they got along” (Cave & Riddell, 1994, n.p.). At the end of the book, they make friends with a little human boy, who is portrayed without any absurdities just as a ‘normal’ boy, but the book says that he “really WAS weird-looking” (Cave & Riddell, 1994, n.p.; capitalisation in original).

In this book, the aspect of diversity, namely being different and what is colloquially known as having the role of an outsider, is the focus as well as the core problem of the storyline. Something Else does not find friends and is constantly told that s/he is different. Her/his life as an outsider is displayed very realistically. The story is well-developed, and all characters are shown realistically with very distinctive features. However, Something Else is not really cast in a positive light, which is supported by the fact that s/he hardly solves the problem of being an outsider him/herself, but needs Something to come and fix it for him/her. The humour of the story, the way it is visualised as well as the fact that the problem is eventually solved, however, makes the story appealing to children (and adults) and seems to allow children to identify with at least one of the characters. Although Something Else possesses power only to a limited extent, s/he still takes a central part in the action of the story. Oversimplified stereotyping or tokenisms as well as judgmental language are avoided, while Something Else is displayed with very loving traits of character instead.

The message of the book, however, is questionable in various respects. Firstly, being different seems in many ways limited to visual appearance, particularly when Something Else and Something eventually make friends with the “weird-looking” human boy. Yet, the story also tries to show that particular actions and character traits of Something Else are different, which, taken together, shows how arbitrary and random exclusion can be. It might be the looks, the way one speaks, the way one plays, or any other difference that leads others to exclude someone. It is interesting in this respect that the group of animals that outcasts Something Else and tells her/him that s/he is not like them is very heterogeneous itself. This only supports the notion that exclusion often is purely arbitrary.

What is more in light of a doubtful message is that the solution to Something Else’s outsider-life is that another outsider needs to come and that eventually the two outsiders become friends. This suggests that outsiders cannot find friends that are not outsiders themselves and that an outsider only needs to wait long enough until another outsider passes his/her way. It might be a more suitable message if Something Else would somehow manage to make friends himself and in his desired peer group, which would also allocate more power to him.

### 2.2.3 *Susan Laughs* (Willis & Ross, 1999)

This book is about a young girl, Susan, who is shown in 32 different daily-life situations that are typical for children. For example: “Susan dances, Susan rides, Susan swims, Susan hides” (Willis & Ross, 1999, n.p.). Only the very last page is different. It says: “That is Susan through and through – just like me, just like you” (Willis & Ross, 1999, n.p.) and is accompanied by a picture of Susan sitting in a wheelchair.

This book hardly tells a story that follows a continuous storyline, but is rather a concept book with a ‘surprise’ or ‘problem plus solution’ at the very end. Its message, however, is valuable in that it shows what Susan can do although one part of her life is using a wheelchair as a mobility aid. Yet, this is by no means the focus of the story. The very last page urges the reader to turn back the pages and see whether there was any indication for Susan’s use of a wheelchair on the previous pages (in fact, there hardly is). The book therefore shows that although a child needs a wheelchair, he or she can and does still do many things that also non-disabled people would. The wheelchair is not in the foreground, at least not until the very last page.

It is doubtful, however, whether Susan is depicted realistically. She is indeed cast in a very positive light, possesses power and is the centre of the action, but it seems slightly oversimplified that she can do anything without the wheelchair being a restriction to her.

The book might downplay a person's life with a wheelchair as it suggests that Susan swings, swims or dances without any difficulties. Only at a second look the reader sees that she, for example, never stands on her feet by herself. In sum, this might suggest that wheelchair users do not face any difficulties in their everyday lives and might leave young readers with the impression that a wheelchair and a physical disability does not bring any difficulties or restrictions. This might be a too simplistic representation of the life of a wheelchair user and, although not found in the pictures, might be a negative example of the attempt to avoid stereotyping. In fact, the book is the opposite of stereotyping, tokenism or inappropriate language.<sup>6</sup>

On the other hand, it is right this easiness and impartiality that shows the reader how similar Susan is to any other child her age and that using a wheelchair is one of her features, but only one of many and not the most important one. It illustrates that wheelchair users can be just like the others and do many things others can do as well. The possible need for support, for example when climbing onto a swing, however, is not shown, which serves to the oversimplification elaborated on above. The focus of the book seems to be on similarities and not on differences, so that possible differences might have been intentionally left out. Showing Susan in a wheelchair on the last page then seems a very harsh way of revealing the 'truth'. Yet, this is just the benefit or advantage of this book: the focus is *not* on her physical disability, but on anything she *can* do.

The book's visualisations are appealing to children and it is likely that they can identify with many of Susan's actions and feelings. Still, the lack of a plot makes this book very easy and would probably be read and enjoyed by a young audience. Finally, one might also want to question whether the title (*Susan laughs*) and the eventual fact that Susan uses a wheelchair might in combination reveal the message that she is a wheelchair user, but can still laugh. Is it something special to still be able to laugh when one uses a wheelchair? This point clearly needs critical discussion when the book is used in a learner group.

The analysis of the three books shows that *And Tango Makes Three* seems to be the book that best fulfils the criteria elaborated on in section 2.1. This is also the most recent book, while the other two books are already quite old. All three were only chosen based on the points mentioned above and not to perfectly fit with the checklist's criteria. *Something Else* and *Susan Laughs* also have very positive aspects, but clear downsides as well. Thus, teachers need to consider carefully whether and how they would want to use such books in their EFL classes. When using the books, critical discussions about the questionable pitfalls of each book should be part of classroom negotiations.

### 3 The question of teaching diversity in the EFL classroom

This section will explore the question of whether diversity should be (part of) a teaching topic in the EFL classroom at all, followed by a discussion of how the books presented and discussed above could be used in heterogeneous EFL classrooms.

Since modern foreign language teaching is based on a topic-based syllabus (see, e.g., Cameron, 2001), the question arises of whether diversity should and/or could be made the topic, or at least the sub-topic, of teaching. Reich (cp. 2014, p. 32) suggests for general school pedagogy that topics and themes dealing with diversity are approached in a constructive, critical and reflective way. Along the same line, Dannenbeck (cp. 2015, p. 242) argues that an acknowledgement and appreciation of diversity presupposes the actual identification of differences, which can only take place when facets of diversity

<sup>6</sup> In this context, for example, it would be inappropriate if the book used words like "suffers" from a disability or is "bound to a wheelchair" or similar, framing disabilities as burdens or even diseases. Examples of so-called "inclusive language" can, for instance, be found at <https://www.and.org.au/pages/inclusive-language.html>; date of access: 20.06.2020.

are made the topic of teaching. Focussing on homosexuality, for example, Reich (cp. 2014, p. 33) proposes that in order to aim for equality, diversity in gender and sexual orientation should be present in classroom contents, texts and examples in a non-discriminating way. Similarly, Auernheimer (cp. 2012, p. 133) suggests making diversity, particularly regarding cultural differences, a topic instead of keeping silent about obvious or hidden differences.

In contrast to this, Diehm (cp. 2002, pp. 167–168), for example, is very careful about an explicit thematisation of diversity, because thematising differences, particularly those that might be present in class, might stigmatise a certain learner or group of learners and might split the class into “us” and “them”. The latter, of course, should be avoided by all means when aiming at an understanding of diversity and inclusion that presupposes that all learners are individually different and that learners should not (negatively) be classified into different groups based on certain characteristics. Yet, Diehm (cp. 2002, pp. 167–168) admits that directly making diversity a topic is sometimes necessary.

Focusing on the EFL classroom, the urge to develop critical cultural awareness and intercultural competence seems to be the argument that almost forces EFL teachers to explicate diversity at the content-level. Given the fact that intercultural competence and understanding self- and otherness are core elements of foreign language pedagogy (cp. Bredella, 2010; Eßer et al., 2018, p. 12; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015, p. 158; Hallet, 2007; Risager, 2012; Volkmann, 2010), the EFL classroom seems the perfect place to approach diversity as a topic. Bredella (cp. 2010, p. 120) explains that understanding otherness means understanding something that someone had not known before and that was hence new to him or her. In order to foster awareness towards self- and otherness, with the eventual goal of understanding as well as tolerating self- and otherness, learners need to be guided towards becoming aware of otherness (cp. Volkmann, 2010, p. 12). Differences between people are hence a precondition for understanding self- and otherness (cp. Bredella, 2010, p. 122), and such differences are, for instance, found to a lesser or greater extent in heterogeneous classes that consist of a number of different, individual learners.

Cultural aspects and aspects of diversity are not only an inherent part of foreign language teaching concepts, but also mirrored in current EFL curricula in Germany as topics for teaching. Taking North Rhine-Westphalia’s curricula as an example, they suggest topic areas such as “a world for everyone” or “children of the world” (MSW NRW, 2008, p. 76; translation by the author) for primary EFL teaching and “education towards values” or “gender-sensitive education” for secondary level (MSB NRW, 2019, p. 10; translation by the author).

However, one should not forget that in order to raise critical cultural awareness and overcome prejudices and intolerance towards differences, not only differences but also similarities should be discussed with learners. Bennett, Bennett & Allen (cp. 2003, p. 34) argue that particularly in stages where learners see differences as a threat, the focus should be on similarities and aspects all people of a particular group have in common. Although their model focuses on culture and intercultural competence, this is not limited to objective culture such as institutions or artefacts (Big C), but also contains ‘little c’, the latter of which implies patterns of everyday behaviour and a worldview that is constructed by values, beliefs, assumptions or style (cp. Bennett et al., 2003, pp. 18–19). It is easy to see that what they understand as ‘little c’ can be transferred to diversity more generally and that accepting diversity is a kind of cultural value.

Interestingly, most articles discussing the question of how to deal with diversity in EFL teaching settings circle around general preconditions for an inclusive EFL pedagogy, methods of differentiation, supportive devices, approaches to open teaching formats, such as task-based language learning, or learners’ and teachers’ attitudes (see, e.g., Bartosch & Rohde, 2014; Bongartz & Rohde, 2015; Chilla & Vogt, 2017; Roters et al.,

2018). To the present, few publications focus on the use of ‘diversity topics’ in heterogeneous EFL classrooms. Except for literature and research on teaching culture, a construct that is hardly separable from diversity, only K uchler and Roters (cp. 2014) have so far very briefly explicated ideas for teaching diversity. They suggest using two different books for addressing the topic “We are all different” at the content-level in middle and upper secondary school (cp. K uchler & Roters, 2014, pp. 242–243).<sup>7</sup> Additionally, K uchler & Roters (cp. 2014, p. 243) mention three films that could also be used in upper classes for approaching diversity at the content-level.

The same desideratum, anyhow, holds true for general pedagogy, where publications mostly circle around approaches on how to deal with diversity at the level of teaching methods or attitudes, but hardly focus on how to teach diversity at the content-level. Focussing on the question of teaching diversity in general pedagogy, Diehm (cp. 2002, p. 166) describes two approaches of how to make (or how not to make) diversity the core content of teaching: direct and indirect thematisation. Direct thematisation means to explicitly use an aspect of diversity as the topic for teaching, while indirect thematisation refers to implicitly including aspects of diversity, e.g. in teaching materials, so that diversity is present but not the actual topic of teaching (cp. Diehm, 2002, pp. 167–168).

A suggestion of how diversity can be taught focuses on the use of literature that deals with diversity, so that the following section will explore this notion in more detail (cp., K uchler & Roters, 2014; Smith-D’Arezzo, 2003).

## 4 Using children’s books on diversity in the heterogeneous EFL classroom

Based on the children’s books discussed above as well as the elaboration on the question of whether and how to use diversity as a topic in the EFL classroom, this section explores practical approaches of whether and how to use books that thematise diversity in heterogeneous EFL classes with younger learners. The elaborations firstly discuss the use of books that deal with diversity and then explore teaching methods as well as means of differentiation for dealing with children’s books in heterogeneous EFL classes.

### 4.1 The potential of children’s books for dealing with diversity

As outlined above, researchers and teachers hardly agree on whether and how to teach aspects of diversity explicitly or implicitly. Given the fact, however, that the EFL classroom should develop learners’ intercultural competences, including an awareness of self- and otherness as well as tolerance towards differences, the EFL classroom and its tradition to deal with topics such as cultural values can hardly circumvent the topic of diversity. The question is therefore not *whether* diversity should be taught at the content-level, but rather *how* it can be done skilfully.

As indicated in section 3, researchers suggest the use of fictive figures, as for example found in literature, in order to deal with different aspects of diversity. Smith-D’Arezzo (2003, p. 75) refers to professionals from the field of special education and recommends that “teachers use children’s literature to attain the same goal set by multicultural literature experts: reduce prejudice and educate children about diversity.” The idea is that not only face-to-face encounters, but also literature or other cultural artefacts can confront learners with otherness and initiate processes of or discussions on understanding individual differences and diversity. Eickhorst (cp. 2007, pp. 108–109), for instance, suggests using a fictive figure of the same age as the learners, as for example found in children’s literature, in order to deal with that particular figure’s individuality in an exemplary way. Such an approach can serve for situations that allow learners to understand

<sup>7</sup> Their suggestion for using *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (Alexie, 2007) goes back to Thaler (2012).

aspects of diversity that are not present in their respective learner group (cp. Auernheimer, 2012, p. 129). Moreover, Koss (2015, p. 33) argues that children need to “see themselves in what they read” and therefore need to see themselves reflected or mirrored in literature. She says that “one way to acknowledge the presence of diverse students is to include representations of them in the literature used” (Koss, 2015, p. 38).

However, using literature on diversity requires careful teacher preparation and its use cannot per se guarantee success. For instance, Müller-Hartmann & Schocker v.-Ditfurth (cp. 2014, p. 115) bring forward the argument that learners often consider texts as pure fun and hardly see any notions of ideological subscripts or hidden messages. This point includes that teachers need to sensibly guide learners’ critical enquiries with diversity in literature and underlines the need for careful planning and preparation. Similarly, Smith-D’Arezzo (cp. 2003, p. 92) mildly warns that if books are used in order to help children develop sympathy, tolerance and understanding towards diversity, then the learners will need to be guided in some way. When children are allowed to discuss their reactions to a book that depicts diversity and when the teacher provides additional background information, the teacher could be in a position to influence the attitudes children have towards diversity and their peers positively (cp. Smith-D’Arezzo, 2003, p. 92). Smith-D’Arezzo & Moore-Thomas (cp. 2010, p. 5), for example, suggest small group discussions on such books to attempt improving the children’s attitudes towards their peers.

However, in an explorative study with  $N = 14$  Year 5 learners, Smith-D’Arezzo & Moore-Thomas (2010) investigated the participants’ attitudes towards children with learning disabilities via a pre- and post-design in the context of reading and discussing books that dealt with learners who had a learning disability. They found that the participants’ “perception of students with learning disabilities were not significantly, positively affected by the presented books and accompanying discussions” (Smith-D’Arezzo & Moore-Thomas, 2010, p. 12). A limitation of this study is certainly its small sample-size. Still, it shows that the mere use of books plus discussions on diversity is not a sure-fire success and does not guarantee positive outcomes such as increasing tolerance. The authors suggest that teachers should not limit their classroom work with such books to only one book, but they should expand it to a number of different, carefully chosen books, provide positive role-models, carefully examine learners’ prior knowledge and preconceptions and guide the reading of such books through careful discussions (cp. Smith-D’Arezzo & Moore-Thomas, 2010, p. 12).

The question of whether to use a book that depicts a certain aspect of diversity in a class including a child with exactly that characteristic is extremely difficult and so context-specific that it can hardly be answered in general. Yet, teachers may wish to consider the following points:

- To what extent does the child feel comfortable with his/her individual difference? Is he/she self-confident about it?
- Would the child with an individual difference want to identify with a book character of the same characteristic?
- Can the discussion about a specific individual difference as found in a picture book shift the focus of attention onto the picture book character?
- Does using the book awake the impression that it is only used because of the respective child of the same need?
- Is the child with the individual difference showcased and possibly humiliated by using the book? (also see Küchler & Roters, 2014, p. 242)
- Can the child be asked whether he/she is fine with using the book in class? But: Would a young child dare to tell the teacher that he/she is not fine with it?
- Would the child feel comfortable when the book is discussed in his/her presence? To what extent might the child feel ashamed?

- When using a certain book, can the teacher be sure that no child is affected by the aspect of diversity explicated in the book and do teachers know all their learners well enough?
- How much privacy should be part of teaching contents and topics? Where is the boundary between privacy, catering to the learners' interests, connecting to the learners' previous knowledge and the school's educational mandate?

The scope of this article does not allow any further considerations and is not meant to answer of these questions. However, one can easily see that the issue is so difficult and multifaceted that more (context-bound) research is necessary.

Up to this point, the question still unanswered is that of whether the three books explicated in section 2.2 should be used in the EFL classroom. In fact, there is neither a 'yes' nor a 'no' to this question either, but the answer would be 'it depends'. It depends on the actual class, on the composition of that class, on how teachers feel about the books, on what aim the teachers want to achieve with the books, on what content aspects the teachers want to discuss, on the classes' previous knowledge and experiences, and so on. This article can only provide an example of how books that deal with diversity can be analysed critically and what aspects teachers should consider when planning the use of a particular book.

#### 4.2 Approaches to dealing with children's books in the heterogeneous EFL classroom

As outlined above, EFL classes are heterogeneous in their composition, so that when teachers use a particular book in class, they need to cater to the learners' heterogeneity not only at the level of content and interest, but also at the level of competence. This last section will thus outline approaches of how books can be used in EFL classes with younger learners and how these approaches can be differentiated in order to support and challenge learners of different and individual needs.

Broadly speaking, there are two different ways of using children's literature with (young) EFL learners: storytelling and reading. Storytelling means that the teacher reads out or tells the story to the learners (cp. Böttger, 2005, pp. 85–86; Cameron, 2001, p. 160; Schmid-Schönbein, 2008, p. 90). Reading implies that the learners read the books themselves, either silently for comprehension or aloud to some sort of audience (cp. Brewster & Ellis, 2002, p. 111; Klippel & Doff, 2007, p. 89). While it is inherent in the method of storytelling that the teacher reads the same book to all learners, independent reading can also include that learners read different books.

In view of heterogeneous EFL classrooms with learners of very different individual needs, characteristics, competences and preferences, storytelling as well as reading activities need to be scaffolded and differentiated in order to cater to the learners' individual differences. Such scaffolds are broadly speaking to be used to support the learners' production as well as comprehension of the foreign language (cp. VanPatten & Benati, 2010, pp. 144–145) and serve to create a balance between task demand and task support (cp. Cameron, 2001, p. 26). For each learner, tasks should neither be too easy nor too challenging, but just at a level where their individual competence can be furthered; an issue also known for working in a learner's zone of proximal development (cp. Vygotsky, 1978, pp. 84–86). Therefore, different means of scaffolding and differentiation will be outlined in the following paragraphs to provide an overview of how the use of children's books can be differentiated for young learners.

To begin with, embedding storytelling as well as reading into a meaningful cycle of pre-, while- and post-activities can greatly support the learners' comprehension and learning processes (cp. Aristov & Haudeck, 2013, p. 48). Pre-activities raise the learners' interest in the books and prepare them for the books' content and language (cp. Gehring, 2004, p. 74). While-activities focus the learners' attention as well as support the actual

comprehension processes (cp. Klippel & Doff, 2007, pp. 84–85). Post-activities are used as follow-ups to serve for a creative and further use of the books' language and content for consolidation, opinion-making and application or transfer of knowledge (cp. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2014, p. 82).

Additionally, teacher- as well as peer-support in terms of point-of-need scaffolding, that is support spontaneously provided when needed (cp. Sharpe, 2001, p. 33), can assist learners in reading or listening to a children's book. The teacher carefully guides the learners in the learning processes, acts as a facilitator and is present to provide help or explicit instruction whenever needed (cp. Westphal Irwin, 2007, p. 17). Likewise, the supportive notion of peer cooperation in language learning is generally acknowledged by teachers and researchers (cp. Brüning & Saum, 2009). For instance, learners can cooperatively discuss a story's content or message, an unknown word, a comprehension strategy or ways to decode a difficult sentence (cp. Reckermann, 2018, p. 374–379).

Furthermore, the choice of a book and the placing of the book in a meaningful teaching unit can serve for support through contextualisation (cp. Cameron, 2001, p. 27). Teachers should ensure that the learners are already familiar with a book's topic and have prior knowledge about its content and language (cp. Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2009, p. 83; Pulido, 2007, p. 161). More so, learners should ideally have a genuine interest in the books to ensure their motivation and allow them to identify with a book's story or character(s). Such interest can possibly best be supported by allowing the learners choice in the selection of books, as for example suggested by approaches of extensive reading (cp. Harmer, 2007, p. 283).

As defined above, children's books or rather picture books as used in the scope of this article, are characterised by an interrelation of visual and textual elements. The visualisations play an important role in supporting the learners' comprehension as the pictures help learners to create meaning and can compensate for possible difficulties at the language level (cp. Kolb, 2013, p. 35). A number of empirical studies (e.g., Kolb, 2013; Reckermann, 2018) could show the importance of visualisations for young EFL learners' learning processes with picture books. As the pictures are inherently present in such books, learners can use them to a lesser or greater extent, depending on how much they need and favour visual support.

Support at the language level can be provided by re-using language items and structures that have already been mastered (cp. Cameron, 2001, p. 27) or by pre-teaching selected lexical items (cp. Mihara, 2011, p. 51). A common strategy is also the use of word banks or dictionaries that allow learners to look up unknown words or phrases. Reckermann (cp. 2018, p. 322), for instance, could show that word lists that were explicitly created for a certain book and contain selected lexical items of the respective book can greatly support learners in the pre-, while- and post-activity phase when reading a picture book for comprehension.

Another means that has been found as supportive in reading is an audio recording in addition to the reading text that allows learners to read a book's text while at the same time listening to the story from, e.g., an MP3 player (cp. Diehr, 2010; Kolb, 2013, p. 37; Reckermann, 2018, p. 335). This, of course, only applies to reading picture books. With the method of storytelling, the teacher already reads the story out to the learners and there is no need for further audio support.

Generally, in storytelling, the teacher uses carefully prepared storytelling techniques when reading the book to the learners (cp., e.g., Böttger, 2005, pp. 87–88; Brewster & Ellis, 2002, pp. 196–197): the purposeful use of the teacher's own voice, an alternation of voices for different characters, pointing to the visualisations, body language, emphasising important parts, bringing story props, etc. These techniques are used in order to support the learners' comprehension of a book and are provided and practised by the teacher in advance as designed-in scaffolds (cp. Sharpe, 2001, p. 33).

As stated above, reading aloud is a different activity than reading a book for comprehension. Reading aloud practises pronunciation, fluency as well as expressive speaking (cp. Nuttall, 2005, p. 2) and has the potential to raise language awareness, particularly phonological awareness and the development of a foreign language inner voice (cp. Diehr, 2010, p. 53). Reading comprehension is not implied in reading aloud and comprehension should generally precede oral reading, so that learners first get the chance to understand a text at the content-level to then be engaged in reading aloud activities (cp. Klippel & Doff, 2007, p. 89). Regarding scaffolding, reading a children's book aloud can well be supported through audio recordings of the respective book. In the context of a reading competition with Year 4 learners, Diehr & Frisch (cp. 2010) could show that the young learners could well read picture books aloud to an audience after explicit practise, including listening to the book via an audio-recording several times. Reading aloud can also be supported through making recordings of one's own reading, for example with a Dictaphone, listening to one's own performance and self-correcting possible inaccuracies or stumbles. Again, also peers or teachers could serve for support through correction and repeated recordings. Empirical evidence, however, is still due at this point.

In sum, a lot of different means, techniques and methods can support young EFL learners in dealing with English picture books, either in storytelling or in reading. It is important to note, however, that the learners' need for support is very individual and that not one scaffold is useful for all learners. Teachers therefore need to prepare a range of different supportive means, designed-in as well as point-of-need scaffolds (Sharpe, 2001) in order to cater to various individual differences and needs and thereby allow all learners to successfully deal with foreign language books. In heterogeneous EFL classrooms, English children's books can only be used effectively when teachers are sensitive to all learners' levels, competences and interests and manage to serve for a balance between task demand and task support for each learner. Last but not least, the teacher's expectations need to be differentiated in that the teacher allows for different outcomes, e.g. different levels of comprehension, based on the learners' different abilities (cp. Doms, 2012 p. 61).

By applying a range of the supportive means outlined in this section, teachers can use the picture books explicated in section 2.2 and ensure that the learners can understand them and work with them at their individual levels.

## 5 Conclusion

This article first explored how diversity is mirrored in children's literature, particularly in three different picture books, which were analysed critically with the help of a checklist specifically designed for the purposes of this article. In a second step, the question of whether and how to teach diversity at the content-level in the EFL classroom was discussed, followed by an explication of whether and how books that deal with diversity can be used in heterogeneous EFL classes with young learners.

The two guiding questions as stated in the abstract (How do selected English children's books represent or mirror diversity? Can such books be used successfully in the heterogeneous EFL classroom?) can be answered as follows at this point: There are children's books on the market that deal with different aspects of diversity, either direct and explicitly or indirect and implicitly, but the number of such books is still low. When critically analysing three exemplary picture books about diversity based on the checklist that was developed for this article, one soon finds that the books do not always concur with the synthesised quality criteria and that a careful analysis is needed to discover possible downsides. Children's books that depict diversity can, when chosen carefully, be used to explicitly deal with diversity as a topic in the EFL classroom and might have the potential to positively influence learner's attitudes and opinions, but teachers need to

well-prepare and guide the use of and discussions around such books. In practice, children's books can be used either via the method of storytelling or via methods of independent reading. To cater for individual needs and interests in heterogeneous EFL classes, careful scaffolding and different means of differentiation are necessary in order to make such books accessible to young learners, at the language as well as at the content-level. The question of whether a particular book can or should be used in a particular class can hardly be answered in general because classes and their composition are so individual that the answer to this issue circles around a number of guiding questions that need to be answered based on the specific contexts.

However, the considerations and suggestions in this article stay at a conceptual level and still need back-up from empirical research in heterogeneous classroom contexts. In particular, empirical research that supports (or rejects) the claim that the use of books dealing with diversity can reduce prejudices is rare and much needed (see, e.g., Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010, p. 4). Yet, as different learning groups can differ immensely, any suggestion and approaches might work well in one context but pose a problem in others. This, again, remains up to empirical and context-specific classroom research. Still, the hope is that by teaching values of diversity in educational contexts from an early age, for example through children's literature, prejudices will be reduced and stereotypes will be questioned (cp. Koss, 2015, p. 32; Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010, p. 3). The three exemplary books analysed in this article also still need to be tested empirically in different heterogeneous classrooms in order to investigate their actual potential for thematising diversity. Two of the books analysed might be outdated, going back to 1994 and 1999. For possible empirical studies as well as for classroom practice, researchers and teachers might want to consider using more recent and modern books, like *And Tango Makes Three*.

Intentionally, the analysis and discussion of the books in section 2.2 was done in a critical and sensitive way. The topic 'diversity' is an important and at the same time delicate topic, and teachers cannot be critical enough to carefully choose books and discussion subjects when aiming at the development of acceptance and tolerance instead of denial and prejudices. To my mind, such a critical and sensitive analysis serves for the well-grounded selection of a good book that has the potential to motivate the learners to question possible previous attitudes and stereotypes critically. A sensitive topic needs a sensitive treatment and analysis.

## References

### Primary sources

- Alexie, S. (2007). *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. London: Anderson Press.
- Cave, K., & Riddell, C. (1994). *Something Else. He just Wants to Find Somewhere to Belong*. London: Puffin.
- Richardson, J., Parnell, P., & Cole, H. (2005). *And Tango Makes Three*. New York: Simon & Schuster Books.
- Willis, J., & Ross, T. (1999). *Susan Laughs*. London: Anderson Press.

### Further references

- Aristov, N., & Haudeck, H. (2013). Bilingual Education – Subject Matter(s) – Natural Science. In D. Elsner & J.-U. Keßler (Eds.), *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules* (pp. 42–50). Tübingen: Narr.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (7<sup>th</sup> ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartosch, R., & Rohde, A. (Eds.). (2014). *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: WVT.
- Bennett, J.M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 13–47). Greenwich: Information Age Publishing.
- Böttger, H. (2005). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bongartz, C.M., & Rohde, A. (Eds.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>
- Bredella, L. (2010). Literatur- und Kulturdidaktik. Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In W. Hallet & F.G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 120–125). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Brewster, J., & Ellis, G. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, vol. 1*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Chilla, S., & Vogt, K. (Eds.). (2017). *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b10831>
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Eds.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (pp. 235–247). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.19>
- Degele, N. (2005). Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. *Freiburger FrauenStudien*, 17, 15–39.
- Diehm, I. (2002). Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In F. Heinzel & A. Prengel (Eds.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (pp. 162–170). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_17)
- Diehr, B. (2010). Research into Reading in the Primary School: A Fresh Look at the Use of Written English with Young Learners of English as Foreign Language. In B. Diehr & J. Rymarczyk (Eds.), *Researching Literacy in a Foreign Language among*

- Primary School Learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern* (pp. 51–68). Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05656-3>
- Diehr, B., & Frisch, S. (2010). Lesen sie doch? Fragen an die LiPs-Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe). *IMIS – Beiträge Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien*, 37, 143–163.
- Doert, C., & Nold, G. (2015). Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Eds.), *Inklusion im Englischunterricht* (pp. 23–37). Frankfurt a.M.: Lang.
- Doms, C. (2012). Differenzieren und Individualisieren. In H. Böttger (Ed.), *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (pp. 60–77). Berlin: Cornelsen.
- Eickhorst, A. (2007). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eßer, S., Gerlach, D., & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Eds.), *Inklusiver Englischunterricht. Impluse zur Weiterentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (pp. 9–24). Münster: Waxmann.
- Gehring, W. (2004). *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung* (2<sup>nd</sup> ed.). Berlin: Erich Schmidt.
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In W. Hallet & A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (pp. 31–47). Trier: WVT.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Klippel, F., & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. Date of access: 10.01.2020. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf).
- Kötter, M., & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Eds.), *Inklusiver Englischunterricht. Impluse zur Weiterentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (pp. 139–158). Münster: Waxmann.
- Kolb, A. (2013). Extensive Reading of Picturebooks in Primary EFL. In J. Bland & C. Lütge (Eds.), *Children's Literature in Second Language Education* (pp. 33–43). London: Bloomsbury.
- Koss, M.D. (2015). Diversity in Contemporary Picturebooks: A Content Analysis. *Journal of Children's Literature*, 41 (1), 32–42.
- Küchler, U., & Roters, B. (2014). Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (pp. 233–248). Münster: Waxmann.
- Legutke, M., Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Dittfurth, M. (2009). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mihara, K. (2011). Effects of Pre-Reading Strategies on EFL/ESL Reading Comprehension. *TESL Canada Journal*, 25 (2), 51–73. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1072>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*.

- Englisch*. Date of access: 10.01.2020. Retrieved from [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/3417\\_Englisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/3417_Englisch.pdf).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditzfurth, M. (2014). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing Disability as a Part of Diversity. *Young Exceptional Children*, 7 (4), 2–10. <https://doi.org/10.1177/109625060300600401>
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Macmillan.
- Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Pulido, D. (2007). The Relationship between Text Comprehension and Second Language Incidental Vocabulary Acquisition: A Matter of Topic Familiarity? In K. Koda (Ed.), *Reading and Language Learning* (pp. 155–199). Malden, MA: Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00415.x>
- Reckermann, J. (2018). *Reading Authentic English Picture Books in the Primary School EFL Classroom. A Study of Reading Comprehension, Reading Strategies and FL Development*. Berlin: Lang. <https://doi.org/10.3726/b14360>
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Risager, K. (2012). Introduction: Intercultural Learning: Raising Cultural Awareness. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 143–155). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Roters, B., Gerlach, D., & Eßer, S. (Eds.). (2018). *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Schmid-Schönbein, G. (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Sharpe, T. (2001). Scaffolding in Action. Snapshots from the Classroom. In J. Hammond (Ed.), *Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp. 31–48). Newtown, CT: Peta.
- Smith-D'Arezzo, W.M. (2003). Diversity in Children's Literature: Not Just a Black and White Issue. *Children's Literature in Education*, 34 (1), 75–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022511917336>
- Smith-D'Arezzo, W.M., & Moore-Thomas, C. (2010). Children's Perceptions of Peers with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6 (3), 1–16.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 319–331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Thaler, E. (2012). A Part-Time Indian. Behinderung und Literatur. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 9 (1), 13–14.
- VanPatten, B., & Benati, A.G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- Volkman, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Westphal Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3<sup>rd</sup> edition). Boston, MA: Pearson.

## Appendix

Smith-D'Arezzo's (2003) criteria for analysing a children's book that deals with disability:

- The structural elements of the book should be well-developed if not outstanding. This implies that themes with significant messages should subtly be woven into the telling of a story and that the message does not need to be spelled out word for word on every page (cp. Smith-D'Arezzo, 2003, p. 86).
- The book should be appealing to children and the characters of the book should be well-developed to show children with a disability in a realistic light. Smith-D'Arezzo (cp. 2003, p. 76) adds that characters with disabilities should generally be cast in a positive light, but are still characterised realistically with all their flaws. The "reader is able to believe the plot" (Smith-D'Arezzo, 2003, p. 88) and the character is developed well-rounded and non-stereotypical (cp. Smith-D'Arezzo, 2003, p. 88).
- The book should strike a positive emotional chord in the teacher as well as in children (based on reader-response from adults and children).
- The book should present special education issues and any other issues related to disability accurately. For example: "If the book contains a character with a learning disability, is the disability presented accurately?" (Smith-D'Arezzo, 2003, p. 79)

Nasatir & Horn's (cp. 2003, pp. 7–8) criteria to analyse a children's book that deals with a person with a disability:

- The illustrations should display all characters without oversimplified stereotyping.
- Tokenisms in illustrations should be avoided in that all characters should be genuine individuals with distinctive features (e.g., a visible disability, whatever that might be, is only part of an individual, who at the same time has other distinctive features just as any other character).
- The person(s) with a disability should not be portrayed just as observer(s) but take part in the action.
- Standards and chances for success should be the same for every character; no character needs outstanding competences in a certain area in order to compensate for possible weaknesses in another area.
- The person with a disability should not be the problem in the scope of the storyline.
- If a character is depicted as 'different', this should not be accompanied by negative value judgements.
- There should be a clear balance of roles and the person with whatever disability should possess power just as any other character of the story.
- The reader with whatever disability should be able to identify with a character of the story as a positive role model.
- The author (and/or illustrator) of a book should somehow have qualities that help him/her to contribute knowledgeably to disability. When a book, for instance, deals with a certain disability, does the author have experience with or knowledge about people with that disability?
- The story should not contain 'loaded words' which have offensive overtones (e.g. 'retarded').
- The book should be appropriate for the readership concerning age and development and should not be outdated or contain what is nowadays considered as offensive, disrespectful language.

## Filled-In Checklists for the Three Books

Book: And Tango Makes Three (Richardson et al., 2005)					
Criteria	Extent to which the criterion is fulfilled or met				Comment
	Fully	Partly	Not at all	Not applicable	
The structural elements and the story of the book are well-developed.	X				Based on a true story.
The message is woven subtly into the telling of the story.	X				Homosexuality not in the foreground.
The book appeals to children (and teachers/adults).	X				Lovely visualisations, good story.
Any character is shown in a realistic light, well-rounded and with distinctive features.	X				All penguins are portrayed as individuals.
People with a disability or any other individual characteristic or need are cast in a positive light.	X				
People with a disability or any other individual characteristic or need take part in the action and possess power just as any other character in the story. They are not just observers.	X				The homosexual penguin couple is at the centre of the action.
People with a disability or any other individual characteristic or need are not the core of the problem in the scope of the storyline.	X				Yet, they cannot lay an egg which is a problem in the scope of the story.
Oversimplified stereotyping and tokenism are avoided.	X				
Special education issues and issues relating to diversity are presented accurately.				X	
Standards for success are the same for every character.	X				Supported by the fact that they adopt a penguin egg.
Individual differences are not accompanied by negative value judgements.	X				

Any reader is able to identify with a character of the story as a positive role model.	X	X			As far as the learners can identify with animal characters.
The author has background knowledge that enables him/her to contribute knowledgeably to diversity.		X			Certainly, the author does not need to be homosexual to write the story! Yet, the author has knowledge about the true story.
The story does not contain loaded words.	X				Written in a time where authors were already very aware of appropriate language.
The book is up-to-date concerning language use, values, etc.	X				Same as above.

Book: Something Else (Cave & Riddell, 1994)					
Criteria	Extent to which the criterion is fulfilled or met				Comment
	Fully	Partly	Not at all	Not applicable	
The structural elements and the story of the book are well-developed.	X				Based on a true story.
The message is woven subtly into the telling of the story.			X		The message of Something Else being an outsider is in the foreground.
The book appeals to children (and teachers/adults).	X				Something Else portrayed as a very lovable character.
Any character is shown in a realistic light, well-rounded and with distinctive features.	X				All characters have very distinctive features.
People with a disability or any other individual characteristic or need are cast in a positive light.		X			Something Else is portrayed as a lovable character, but is an outsider and cannot solve her/his problem.

People with a disability or any other individual characteristic or need take part in the action and possess power just as any other character in the story. They are not just observers.		X			Something Else (and Something) are central characters to the action, but particularly Something Else hardly possesses power.
People with a disability or any other individual characteristic or need are not the core of the problem in the scope of the storyline.			X		The two outsider characters are the core of the problem.
Oversimplified stereotyping and tokenism are avoided.	X				
Special education issues and issues relating to diversity are presented accurately.				X	
Standards for success are the same for every character.			X		Clearly not for Something Else.
Individual differences are not accompanied by negative value judgements.		X			Indirectly they are, as the way Something Else is different is displayed as negative by the other animals.
Any reader is able to identify with a character of the story as a positive role model.		X			As far as the learners can identify with animal characters and as far as a character can be understood as a POSITIVE role model.
The author has background knowledge that enables him/her to contribute knowledgeably to diversity.				X	It is unknown whether the author has knowledge about being excluded.
The story does not contain loaded words.	X				
The book is up-to-date concerning language use, values, etc.		X			True concerning language use, but it is certainly not a positive value that someone is excluded, although it is realistic.

Book: Susan Laughs (Willis & Ross, 1999)					
Criteria	Extent to which the criterion is fulfilled or met				Comment
	Fully	Partly	Not at all	Not applicable	
The structural elements and the story of the book are well-developed.			X		The book does not tell a story or follow a plot.
The message is woven subtly into the telling of the story.		X			The last page reveals the message and urges the reader to turn back the pages.
The book appeals to children (and teachers/adults).	X				Actions are displayed that children do in their everyday lives.
Any character is shown in a realistic light, well-rounded and with distinctive features.		X			The character of Susan is well-rounded and shows distinctive features, but she is not necessarily shown in a realistic light. Her being a wheelchair user is shown in an oversimplified way.
People with a disability or any other individual characteristic or need are cast in a positive light.	X				Susan might even be cast in a too positive light, but certainly positive. The title is questionable concerning the combination of wheelchair and laughter.
People with a disability or any other individual characteristic or need take part in the action and possess power just as any other character in the story. They are not just observers.	X				Absolutely. Susan is in the centre of attention, possesses power and takes part in all actions despite the wheelchair. Again, this depiction might be oversimplified.
People with a disability or any other individual characteristic or need are not the core of the problem in the scope of the storyline.	X				Susan is by no means presented as being the problem, but then the book does not follow a storyline but is rather a concept book.
Oversimplified stereotyping and tokenism are avoided.	X				Absolutely, as they are not found at all.

Special education issues and issues relating to diversity are presented accurately.		X			The book shows a girl in a wheelchair who takes part in many everyday actions that children would participate in. But the ease with which this happens, apparently without any restrictions, is probably not an accurate depiction.
Standards for success are the same for every character.	X				Yes! But possibly in parts unrealistic.
Individual differences are not accompanied by negative value judgements.	X				
Any reader is able to identify with a character of the story as a positive role model.	X				Children can easily identify with Susan and with what she is engaged with. Wheelchair users, however, might in parts identify with the message and with Susan, but might miss a depiction of possible restrictions that a wheelchair might mean to them.
The author has background knowledge that enables him/her to contribute knowledgeably to diversity.				X	Unknown.
The story does not contain loaded words.	X				
The book is up-to-date concerning language use, values, etc.		X			The language use is up-to-date, does not bear any difficulties, but the message and value portrayed in the book might be an oversimplification of life in a wheelchair and cast Susan in a too positive light.

## Information on the article

### Citation:

Reckermann, J. (2020). Dealing with Diversity in English Children's Books in the Heterogeneous EFL Classroom. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 134–157. <https://doi.org/10.4119/pflb-3501>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Antinomies of Inter- and Transcultural Learning

Laurenz Volkmann<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Friedrich-Schiller-Universität Jena*

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

**Abstract:** It is a difficult and certainly troubling insight that some of the goals or competences under discussion in the context of inter- and transcultural learning can and must be seen as having little in common. They can even be considered as conflicting, contradictory or mutually exclusive – one may only reflect on the discrepant expectations connected with the goal of “critical thinking” (with regard to other cultures) on the one hand and the idea of “emphatic understanding” (of other cultures) on the other (cp. Breithaupt, 2017). Such jarring of oppositional phenomena in educational contexts can be explored with reference to Helsper’s discussion of how any kind of teaching or learning in today’s modern, differentiated society takes place within a matrix of oppositional concepts and objectives (cp. Helsper, 2002, 2010; Schlömerkemper, 2017). Specifically, Helsper uses the term “antinomies” to indicate that pedagogic practice always entails a choice between different options, each “hailing,” so to speak, to be given prominence and each encompassing a different range of specific teaching and learning goals, strategies, techniques and practical steps. This article will apply the concept of pedagogic antinomies to current challenges in the fields of inter- and transcultural teaching/learning.

**Keywords:** intercultural learning, transcultural learning, literature and culture in EFL, pedagogic antinomies, education goals



## 1 The “blind spots” of inter- and transcultural concepts

It has become a truism almost universally acknowledged that in the area of inter- and transcultural learning the target of “understanding the other” is commonly described as the ultimate target (cp. Grimm, Meyer & Volkmann, 2015, p. 159). It can be phrased with different terms: it can be posited as a pedagogic goal or conceptualized as an essential element of intercultural competence or as the ultimate aim of transcultural competence and thus as a sort of “soft skill” (for a discussion of differences between interculturality and transculturality, see Delanoy, 2012). In all cases, the ability to understand the (culturally) other’s perspective is given prime significance. The pioneering anthropologist Bronislaw Malinowski (1922, p. 25) described this process of understanding as “the final goal of the ethnographer,” with the aim to “grasp the native’s point of view.” This famous description was echoed in many anthropological, sociological, psychological and philosophical publications such as in Clifford Geertz’ seminal 1974 article entitled “‘From the Native’s Point of View’: On the Nature of Anthropological Understanding.” In the highly influential writings of EFL<sup>1</sup> pedagogue and philosopher Lothar Bredella (1996, 2004, 2010), this implies the ability to change perspectives, coordinate perspectives and to come to a changed understanding of “self” and “other” through an ongoing negotiation of meaning. Numerous times, Bredella describes the process of understanding the other as a negotiation of meaning in his publications, as exemplified in this typical quote:

„Die Grundstruktur des Verstehens besagt, dass wir uns in Andere versetzen und eine Innenperspektive einnehmen, so dass wir die Welt mit ihren Augen zu sehen versuchen. Die Innenperspektive reicht jedoch nicht aus. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und die Welt mit unseren eigenen Augen sehen, um auf das, was sie uns zu sagen haben, antworten zu können. Es handelt sich um einen dialogischen Prozess, bei dem wir von unserem Selbst- und Weltverständnis nicht einfach absehen können. [...] Indem wir eine Innenperspektive einnehmen, verhindern wir, dass wir andere unter unsere eigenen Begriffe und Wertvorstellungen subsumieren, und können damit auch in den Blick bekommen, wie uns die Anderen sehen und wie wir mit ihnen in ein Gespräch kommen können. [...] [Dem folgt,] dass Verstehen in dem Wechselspiel zwischen Innen- und Außenperspektive nicht zu einem Abschluss kommen kann.“ (Bredella, 2010, p. xxiv)<sup>2</sup>

Other theorists of hermeneutic approaches like Werner Delanoy (2012) and Heinz Antor (2010) have elaborated on such concepts of understanding the other – *Fremdverstehen*. They have insisted that such a “melting of horizons” à la Gadamer needs to be conceptualized as an ongoing, unending and open process of change. It is one in which meaning-creation remains in flux and open to re-negotiations. In a less theoretical and philosophical manner, theories and concepts in the field of foreign language teaching have named the ability to take the other person’s perspective in intercultural contexts as an essential prerequisite for successful or efficient communication and exchange of ideas. Specifically, the ability to put oneself in the position of the other person has been described as being of paramount importance. The ability to feel or experience “curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other” (Byram, 1997, as quoted in Grimm et al., 2015, p. 166) is at the core of such concepts. Prominently, *The Common European Framework of Reference for Languages* states as one of its main principles “[t]o promote

<sup>1</sup> English as a Foreign Language.

<sup>2</sup> “The basic structure of understanding means that we put ourselves in the position of the other and take on their inner perspective in an attempt to see the world through their eyes. This inner perspective is not sufficient, though. We also need to adopt an outer perspective to see the world with our own eyes to be able to answer to what these eyes can tell us. This entails a dialogic process during which we cannot do without our own self- and world-concept. By taking on the inner perspective, we avoid appropriating others according to our own terminology and value system, and therefore we can also focus on how others see us and how we can get into a conversation with them. [Accordingly,] the act of understanding as an interplay between the inner and the outer perspective cannot come to a final ending.” (Transl. L.V.)

mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication” (Council of Europe, 2001, p. 3). Frequently, similar interpersonal values are named in foreign language teaching, such as solidarity with the less privileged and acceptance or appreciation of difference and otherness. In short, the willingness to adopt the other’s point of view and to change one’s own, limited outlook on life or certain aspects of life have been propagated.

Indeed, the often fuzzy concepts of empathy, respect and tolerance, with all the semantic connotations accompanying them, have become such an unquestioned, “given” and integral part of inter- and transcultural learning concepts that possible pitfalls or downsides have been almost completely neglected. Only recently has the widely accepted valorizing of empathy been scrutinized critically in two publications, both interestingly published in the same year, 2017, by philosophers and sociologists Paul Bloom and Fritz Breithaupt (see Bloom, 2017; Breithaupt, 2017). Famously, it was Karl Popper who in his seminal 1956 publication on *The Open Society and Its Enemies* had already reflected on the “paradox of tolerance,” stating that “[u]nlimited tolerance [towards the intolerant] must lead to the disappearance of tolerance“ (Popper, 1956, p. 546). In a similar vein, American pragmatist Richard Rorty warned of the consequences of an anything-goes attitude by voicing his concerns that “we have become so open-minded that our brains have fallen out” (Rorty, 1989, p. 203). Such skeptical sentiments may be kept in mind when considering a number of what might be called critical incidents reported in the press recently. All are of extreme relevance in the context of inter- and transcultural learning, revealing, in a nutshell, the “blind spots” or paradoxes of the demand to understand the other. The three instances referred to in the next section have specifically been chosen with an eye on politically and geographically different areas.

## 2 Empathy and its limitations – three critical incidents<sup>3</sup>

To begin with a controversial issue currently much discussed in Western countries, an article in the German quality newspaper *Frankfurter Allgemeine* (FAZ.net) discussed the exhibition “Contemporary Muslim Fashion” on display at Frankfurt’s Museum of Applied Arts (*Museum für Angewandte Kunst*). Specifically, the article found fault with the display of contemporary burka fashions in colorful variations, which was described in the museum’s press statement as an expression of “individual, religious and cultural identity” (all quotes from Bethke, 2019, n.p.; transl. L.V.). Moreover, the museum’s press release lauded the “sophistication” displayed in the exhibition with respect to “how religious aesthetics are interwoven with global fashion trends.” In a scathing comment entitled “Toleranz, die blind macht” (“Tolerance that blinds you”), journalist Hannah Bethke expressed her utter concerns about the “fallacy” underlying such views on clothes. For her, they are emblematic of a suppressive system of patriarchy. I will quote her argument at length since it points to the heart of the issue of the role of empathy in inter- and transcultural learning:

„Die Schau [...] befördert eine Entpolitisierung der Bekleidung, die genau das nicht ist: bloß eine Mode. Mit westlichem Blick, den sie gerade in Frage stellen wollen, rufen Verfechter kultureller Vielfalt gerne aus: Das sei bloß anders als bei uns, nicht schlechter! Doch das kann nur annehmen, wer nicht sehen will, was es bedeutet, sich zeit seines Lebens in der Öffentlichkeit verschleiern zu müssen, entrechtet zu werden, einfache Dinge wie die Nahrungsaufnahme nur unter großen Mühen verrichten zu können, weil die Burka über dem Mund hängt, während Männer in T-Shirts und Flipflops mit freiem Gesicht daneben sitzen. Und so dient das allerorts hochgelobte Gebot der Diversität gerade nicht dem Kampf für

<sup>3</sup> The examples in this chapter have been chosen for their contemporary relevance and because they illustrate very different foci on the topic.

Gleichheit und Freiheit, sondern vor allem der westlichen Selbstbestätigung, auf der richtigen Seite zu stehen. Multikulti, divers, integrativ: Es klingt alles schick, und die Ausstellung passt sich unverblümt diesem vermeintlich weltoffenen Zeitgeist an – aber es verfehlt die Sache. Denn vor lauter politisch korrektem Betragen geht das kritische Urteilsvermögen verloren.“<sup>4</sup>

The journalist’s reaction encapsulates a clear, finally unsolvable paradox: the demand to accept other cultures as they are in a non-judgemental manner on the one side and a critical approach to culture(s) on the other, which is informed here by feminist and emancipatory agendas.

The second example has a completely different political background. In his bizarre manifesto on white supremacy, the right-wing terrorist responsible for New Zealand’s Christ Church massacre in 2019 mentioned US-President Donald Trump as an influence. He praised Trump as “a symbol of renewed white identity and common purpose,” yet refrained from supporting his policies (The Guardian, 2019, n.p.). While the White House dismissed the mention of the President in the manifesto and called the gunman “a disturbed individual, an evil person,” Donald Trump hastened to express his empathy for the victims in a twitter message:

“My warmest sympathy and best wishes goes out to the people of New Zealand after the horrible massacre in the Mosques. 49 innocent people have so senselessly died, with so many more seriously injured. The U.S. stands by New Zealand for anything we can do. God bless all!” (Trump, 2019)

In the context of German EFL classrooms, this topic involving two “target cultures” and dubious political entanglements is clearly an issue where questions of empathy, sympathy and political questions of responsibility can be discussed in a most controversial manner. There is no need here to go into the details of these entanglements, stemming mostly from Trump’s unambiguous endorsement of right-wing stances. Let it suffice that, again, the issue of “empathy” here is not as easy as it is usually conceptualized in foreign language teaching/learning discourses.

The third example neatly illustrates what Bloom (2017) and Breithaupt (2017) have in mind when they outline the manipulative, darker sides of empathy. The example even provides insights into the issue of how sensible arguments usually brought forward in the context of intercultural understanding can be misused in a cynical manner. In 2019, the former British colony Brunei, a state under the aegis of sharia law, announced its decision to start imposing death by stoning as a punishment for homosexual sex. In a four-page letter written to the European parliament, Brunei made an effort to claim that convictions would be rare. This was described in some detail (all quotes from Boffey, 2019, n.p.):

“The penal sentences of *hadd* – stoning to death and amputation – imposed for offences of theft, robbery, adultery and sodomy, have extremely high evidentiary threshold, requiring no less than two or four men of high moral standing and piety as witnesses, to the exclusion of every form of circumstantial evidence.”

<sup>4</sup> “The exhibition supports the process of depoliticizing clothes. However, clothes are exactly not what is posited here – just a fashion. From a Western perspective, which they intend to question here really, proponents of cultural diversity are eager to state: all of this is just different, not worse! However, this can only be taken for granted by those who do not want to understand what it means to remain veiled in public all one’s life, to have no human rights, to do simple things like eating only with great effort – all of this because the burka covers your mouth while men in T-shirts and flip-flops and with an open face are sitting next to you. And thus the much-appreciated and lauded demand for diversity does not further the fight for equality and freedom whatsoever, but instead it serves to re-confirm Western attitudes to be on the right side of global debates. Multicultural, diverse, integrative – it’s all so trendy, and the exhibition blatantly endears itself to this supposedly international *zeitgeist* – but it misses the point. Because with all this politically correct behavior, critical thinking gets lost.” (Transl. L.V.)

Moreover, the kingdom's mission to the EU attempted to invoke understanding of its traditional values: "The criminalisation of adultery and sodomy is to safeguard the sanctity of family lineage and marriage to individual Muslims, particularly women." The letter claimed that it wanted to clarify misconceptions about its traditions. In a twisted manner, it expressly called for "tolerance, respect and understanding" with regard to the country's desire to preserve its traditional values.

What do these three, very different critical cases share as a common denominator? From the point of view of intercultural learning, they help to crystallize the issue of how concepts of inter- and transcultural learning need to be re-adjusted with regard to "taking on the other person's position," and thus also with regard to empathy, change of perspectives etc. Like all interpersonal encounters highly charged with sociocultural meanings, intercultural scenarios need to be re-conceptualized as riddled with contradictions, paradoxes and incommensurable challenges. These contradictions of intercultural and transcultural learning may fruitfully be conceptualized with regard to a model of pedagogic "antinomies" as devised by Werner Helsper, professor emeritus of pedagogy at Halle University in Sachsen-Anhalt, Germany (see, for an introduction, Helsper, 2002, 2010).

### 3 Helsper's concept of pedagogic antinomies

It is a difficult and troubling insight that some of the goals or competences under discussion in the context of literature and culture can and must be seen as having little in common. As regards a theoretical model, such a highlighting of jarring or oppositional phenomena in teaching and learning contexts can be outlined with reference to Helsper's discussion of how any kind of teaching or learning in today's modern, differentiated society takes place within a matrix of oppositional concepts and objectives (Helsper, 2002, 2010; see also Schlömerkemper, 2017). Helsper uses the term "antinomies," which stems from the Greek terms for "against/counter" and "law," indicating a discrepancy between two opposites which appears as incommensurable. Pedagogic practice, Helsper argues, per se entails a choice between different options, each demanding to be given prominence and each encompassing a different range of specific teaching and learning goals, strategies, techniques and practical steps.

In several publications (e.g., Helsper, 2002, 2007, 2010), Helsper has conceptualized several aspects of this matrix of frequently unsolvable systemic and anthropological or sociocultural "entanglements." To refer to two essential pedagogic antinomies, for instance, a central antinomy in pedagogy is that of whether students are meant to be given a general education in the sense of striving for personal growth or whether they should be trained in a manner which makes them suitable subjects for a market-driven, commercial society (*Bildung* vs. *Ausbildung*). Another antinomy is reflected in the question of whether students should be educated in a manner that stresses their self-determined development and individualism. This could, for example, be practiced in cooperative learning environments or autonomous learning projects. The opposite stance would be that learners should be taught to fit in neatly and become a well-functioning part of a community. In this case, teaching discipline and exposing students to socialization processes would be favored.

At the core of Helsper's publications is the following two-fold argument: first, that current approaches to pedagogy and teaching focusing on output optimization, standard orientation and objective assessment fall short of the realities of the self-contradictory, inherently paradoxical and antinomical nature of teaching and learning frameworks. Second, Helsper's skepticism towards clear-cut concepts of "good teaching and learning" needs to be seen as expressing an extremely critical position against the current paradigm of quantitative empirical approaches. As Helsper implies, serious concerns need to be voiced with regard to market-oriented ideologies of measuring and assessing in educational contexts. Calling for a reconsideration of facile optimization paradigms, Helsper

admonishes his readers not to disregard the insurmountable challenges inherent in teaching and learning and in education. Finally, taking the concept of antinomies seriously implies a challenge for every researcher and educator to find a way out of the double bind of accepting these oppositions nonchalantly with shrugging indifference or to actively find a position through careful and considerate reflection.

In the context of inter- and transcultural learning, Helsper's category of "pedagogic action as formed by the contradictions of cultural pluralisms" (transl. L.V.)<sup>5</sup> is of specific interest (Helsper, 2010, pp. 22ff.).

„Die Spannung einer Vervielfältigung von Lebensformen einerseits und übergreifenden kulturellen Generalisierungen andererseits kennzeichnet das Pluralisierungsparadoxon der modernisierten Kultur. Die Spannung einer einheitlichen, integrierenden und einer differenzierenden Orientierung pädagogischen Handelns wird damit komplizierter: Denn pädagogisches Handeln muss in übergreifende kulturelle Prinzipien einführen, kann dies aber nur in der generalisierenden Form universalistischer Prinzipien. [...] Aus dem relativierenden Nebeneinander vielfältiger Lebensführungsoptionen resultiert auch eine Infragestellung der Erziehung zu konkreten Lebensformen und damit eine umfassende Erziehung der ganzen Person.“ (Helsper, 2010, pp. 22, 30)<sup>6</sup>

#### 4 Antinomies of inter- and transcultural learning

It may be stressed that such contradictory phenomena of highly differentiated societies are not of necessity absolutely incompatible –as argued by Schlömerkemper (2017), who discusses several options of how to deal with them in teaching/learning scenarios, such as ignoring them, oscillating between two poles or creating a fluent in-between space on a new level. In the context of education, as I pointed out above, pedagogic antinomies ask teachers to position themselves, in their general outlook on teaching and learning ("subjective theories") as well as in concrete teaching scenarios. For the EFL classroom, the concept of antinomies as an intricate matrix of dichotomies in teaching goals and practices can be conceptualized in terms of several challenges with a special regard to inter- and transcultural learning. In Volkmann (2019), I have suggested seven central antinomies with regard to teaching literature in EFL. Here is a similar short tabular survey of ten key antinomies with a special regard to inter- and transcultural learning:

*Table 1: Ten central antinomies of inter- and transcultural learning*

1	<i>Focus on Inner-Circle English, that is valorizing British and/or American English, while introducing the students to other variants in a moderate manner</i>	<i>Acceptance of lingua franca tendencies, with less emphasis on correct native-speaker-like proficiency</i>
2	<i>Focus on target cultures and their specific topics and intercultural learning with a special focus on the "core countries"</i>	<i>Focus on "global issues" and transcultural learning</i>

<sup>5</sup> The original reads: "pädagogisches Handeln in den Spannungen kultureller Pluralisierung".

<sup>6</sup> "There is a tension between the multiplication of ways of life on the one side and overarching cultural generalizations on the other. This marks the paradox of pluralization in modern culture. The tension of a unified, integrative and differentiated orientation of pedagogic action thus becomes more complicated. For pedagogic action needs to introduce to overarching cultural principles, yet can only do this in the generalizing form of universal principles. The relativizing unconnected array of multiple lifestyle options results in a general querying of education for concrete ways of life and an encompassing education of the whole person." (Transl. L.V.)

3	<i>Focus on (basic) factual knowledge and/or background knowledge about certain cultures</i>	<i>Focus on “procedural knowledge” in the sense that competences are furthered without a focus on a specific culture</i>
4	<i>Literary literacy as a valorizing and prioritizing of traditional reading skills, with an emphasis not just on skimming and scanning techniques, but crucially on skills of interpreting and analyzing</i>	<i>Multiliteracies in the sense of the New London Group’s (2000) valorizing of diverse and different visual-textual sources, with less emphasis on traditional print material and cognitive reading skills</i>
5	<i>Critical-analytical approaches, with teachers honing students’ cognitive skills with a focus on specific texts and text analysis</i>	<i>Creative and productive activities in the context of dealing with “texts,” thus favoring less guided student-orientation, motivation and using texts as material for the students’ own multimedia productions</i>
6	<i>Focus on one text, that is how one (literary) text tackles the topic(s) it deals with through the use of rhetorical devices; other texts are used to broaden the perspective on this central text</i>	<i>Focus on textual interplay, that is a focus on how texts work as part of a text ensemble consisting of different media and modes, often with a thematic focus</i>
7	<i>Developing critical-analytical skills as a cognitive, less pleasure-driven activity, which like any skill needs to be practiced and honed</i>	<i>Creating an interest in “reading” for pleasure – not just literary texts, but also visual media, as windows on the world and on culture(s)</i>
8	<i>Literature as a critique of culture(s) – frequently a critique which is not appreciated in its own cultural context</i>	<i>Literature as a window on other cultures – providing an inside perspective for readers from other cultures</i>
9	<i>Critical and reflective stances towards cultural phenomena which appear as problematic or unacceptable</i>	<i>Empathy as an important goal of intercultural learning</i>
10	<i>Dialogue with the other only as a “critical dialogue”</i>	<i>Understanding the other in the sense of Bredella’s <i>Fremdverstehen</i></i>

My suggestions may be regarded as a tentative attempt to transfer Helsper’s concept to the field of EFL with regard to cultural aspects. When it comes to general issues of EFL, I can only refer to an array of ongoing debates about learning vs. acquisition, the role of grammar vs. vocabulary learning, the unresolved issue of “fluency before accuracy” with regard to assessment practices, the debate about whether the best teacher is a native speaker or a non-native “intercultural speaker,” and so on (see the chapter “Challenges of the Teaching Profession” in Grimm et al., 2015).

## 5 Two paradigmatic antinomies

In the context of this contribution on the antinomies of inter- and transcultural learning I would like to hone in on the two last-mentioned dichotomies in Table 1, both relating to the central issue under discussion here. It is the issue of “understanding the other,” including elements of respect, empathy, solidarity on the one side and keeping a critical, reflective distance on the other. The two antinomies under discussion here are, first, the focus on literature as an invitation to immerse oneself into the world or thoughts of a different culture’s protagonist vs. interpreting a piece of literature as a critique of certain cultural practices. Second, I would like to briefly outline a problem inherent in recent suggestions to favor global issues, specifically ecological issues in the foreign language classroom. Favoring ecological issues in class could jar with demands for critical approaches to cultural issues in general.

First, to the issue of understanding the other specifically with the help of literature: it has been empirically proven that reading fiction rather than non-fiction, such as expository texts, has the propensity to engage readers in acts of identification and empathy (cp. Gallese & Wojciehowski, 2011; Oatley, 2011; Carocciolo, 2013). First-person narrations and the staging of scenes from a play, where students adopt a character’s role and are asked to see the world through his or her eyes, have the inherent benefit of providing such potent identificatory effects. In Germany, the entire approach of *Fremdverstehen* through literature is based exactly on the premise that there is an innate correlation between being able to change, coordinate and negotiate perspectives when reading literature on the one hand and when dealing with – to use an old metaphor – the book of life on the other (cp. Bredella, 1996, 2004, 2010). Here are two exemplary quotes by experts in the field of teaching literature in EFL:

“But cannot a reader empathize with the plight of Hawthorne’s Hester Prynne without being a woman or a Puritan, and vicariously drift down the Mississippi with Huck Finn and Nigger [sic!] Jim without being an American or an expert on the ante-bellum South?” (Freese, 1996, p. 167)

“[R]eaders can live through the traumatic experience of [fictional] [...] characters from a relatively secure position. Furthermore, participation in these secondary worlds may help readers develop empathy with and solidarity for the characters portrayed. Thus, such an aesthetic response also has a strong ethical dimension.” (Delanoy, 2005, p. 57)

However, as a caveat it can be surmised that these invitations to slip into the minds of protagonists can have detrimental effects. This needs to be balanced with critical approaches, which in some cases can be incommensurable. They can be incommensurable if the reader is faced with two opposing demands: for instance, the protagonist of a novel needs to be responded to with empathy as a – for example – discriminated against member of a minority. This can jar with the demands of analyzing a text critically, revealing how a text manipulates feelings through narrative devices such as an unreliable narrator. Literary texts reveal examples galore of the necessity not to fall into the trap of this emphatic fallacy. Take, for example, the following lines from a rock song:

“Please allow me to introduce myself  
I’m a man of wealth and taste  
I’ve been around for a long, long year  
[...]  
Pleased to meet you, hope you guess my name  
But what’s puzzling you is the nature of my game”  
(The Rolling Stones, 1969).

Of course, I have left out the nastier and revelatory lines in which lyricist and singer Mick Jagger of the Rolling Stones uses the persona of the Devil to darkly ingratiate himself to his audience in the hit song “Sympathy for the Devil.” Clearly, literature can also

reveal how attempts to create empathy are used to manipulate our feelings. In our era of “fake news” or “alternative facts” in a “post-truth” society, fictional models can therefore not only serve to create empathy but, moreover and sometimes in a conflicting manner, to provide insights into the mechanisms of manipulation and lies in verbal statements and in the media. In the words of Robert Scholes, this could further the ability of students to understand and work with “the codes (linguistic, generic, ideological) that constituted the situations of the texts they have chosen to interpret” (Scholes, 1985, p. 165). This could lead to a sense of empowerment, as Scholes posits: “Textual power is ultimately power to change the world.” (ibid.)

What Scholes calls “textual power” as a critical approach to texts is indeed still in need when it comes to a recently influential field in the area of global learning, global issues or transcultural learning. The approach of “eco-didactics” or eco-pedagogy has gained considerable ground, propelled by movements like Fridays for Future or Extinction Rebellion. In the EFL classroom, given the pressing nature of ecological issues, the challenge arises to give ecological approaches and topics center stage. This was already posited two decades ago in the following exemplary quote:

“In the context of the ecological crisis a single-minded preoccupation with sexist and capitalist-imperialist critical discourse analysis is rather like addressing the problem of who is going to fetch the deck-chairs on the Titanic, and who has the right to sit in them.” (Goatly, 2000, p. 277)

However, in a critical response to theories of ecocriticism and eco-pedagogy, Parham has pointed out that such a single-minded approach could jeopardize “a democratic classroom practice that encourages free expression and allows students to draw upon their own experiences and perspectives in adapting and critiquing their learning” (Parham, 2006, p. 7). Environmental education may tend to be monologic by suggesting clear-cut and cut-and-dry solutions to complex problems and thus endanger the project of modernity (Habermas, 1981):

“This fact, that environmental education is regarded by many of its practitioners as a matter of raising awareness by fostering the ‘correct’ sympathies, values and imagination, implies that humanities disciplines such as literary and cultural studies have an important contribution to make to an education founded on environmental principles.” (Parham, 2006, p. 9)

Taking a stance or keeping one’s critical distance, even pointing out the dangers of one-sided commitments – such antinomies remain at the core of inter- and transcultural learning and teaching. Helsper himself calls for a reflective and distanced approach to the antinomies teachers are faced with: “Allerdings wird darauf insistiert, dass das Lehrerhandeln anfällig für Verwicklungen ist und dass es gerade einer gelassenen, reflexiven Haltung im Umgang damit bedarf.” (Helsper, 2007, p. 570)<sup>7</sup>

As I have attempted to demonstrate in this contribution, the present prioritizing of attitudes such as tolerance and openness, empathy, difference, diversity, decentering and accepting ambivalences (“ambivalence tolerance”) needs to be accompanied by two caveats. As Antor points out, “behind the facades of openness and tolerance, there sometimes still lurk old entrenched attitudes of Anglocentrism and the exclusionary strategies that result from them” (Antor, 2010, p. 11). Additionally, the call for empathy in pedagogical contexts needs to be put into perspective with respect to how its darker, manipulative forces can come into play (e.g., taking sides without cognitive reflection and the trend towards “us”- vs. “them”-oppositions). There is also the danger of turning a blind eye to unacceptable ways of thinking such as misogyny, homophobia, xenophobia, racism, antisemitism, islamophobia and rigid religious fundamentalisms of any ilk. Engaging in a dialogue with the other and understanding the other’s perspectives clearly need

<sup>7</sup> “However, it is to be stressed that teacher action is liable to be subjected to entanglement and therefore specifically needs a detached, reflective approach to this.” (Transl. L.V.)

to find their limitations here. This definitely is the point where antinomies need to be disregarded by taking an outspoken moral and ethical stance.

## References

- Antor, H. (2010). From Postcolonialism and Interculturalism to the Ethics of Transculturalism in the Age of Globalization. In H. Antor, M. Merkl, K. Stierstorfer & L. Volkmann (Eds.), *From Interculturalism to Transculturalism. Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts* (pp. 167–182). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bethke, H. (2019). Toleranz, die blind macht. *Faz.net*. Date of access: 05.11.2019. Retrieved from <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/bunte-burka-streit-ueber-eine-modeausstellung-in-frankfurt-16095954.html>.
- Bloom, P. (2017). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. New York: Ecco.
- Boffey, D. (2019). Brunei Defends Death by Stoning for Gay Sex in Letter to EU. *The Guardian online*. Date of access: 05.11.2019. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2019/apr/22/brunei-defends-stoning-death-gay-sex-letter-eu>.
- Bredella, L. (1996). How Can Literary Texts Matter? In R. Ahrens & L. Volkmann (Eds.), *Why Literature Matters: Theories and Functions of Literature* (pp. 101–115). Heidelberg: Winter.
- Bredella, L. (2004). Literary Texts and Intercultural Understanding. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 382–387). London & New York: Routledge.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literarische Studien*. Tübingen: Narr.
- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al: Multilingual Matters.
- Carocciolo, M. (2013). Patterns of Cognitive Dissonance in Readers' Engagement with Characters. *Enthymena*, 8, 21–37.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Date of access: 01.03.2018. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).
- Delanoy, W. (2005). A Dialogic Model for Literature Teaching. *ABAC Journal*, 25 (1), 53–66.
- Delanoy, W. (2012). From 'Inter' to 'Trans'? Or: Quo Vadis Cultural Learning? In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 157–168). Heidelberg: Winter.
- Freese, P. (1996). Universality vs. Ethocentricity, or; the Literary Canon in a Multicultural Society. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 44 (2), 155–170.
- Gallese, V., & Wojcieszowski, H. (2011). How Stories Make Us Feel. Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies*, 2 (1), 1–35.
- Geertz, C. (1974). 'From the Native's Point of View': On the Nature of Anthropological Understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28 (1), 26–45. <https://doi.org/10.2307/3822971>
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London: Routledge.
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*. London: Beacon Press.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schwepp (Eds.), *Biographie und Profession* (pp. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.H. Krüger, & W. Helsper (Eds.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaften* (9<sup>th</sup> ed.) (pp. 15–34). Opladen: Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2)
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge.
- Oatley, K. (2011). Why Fiction is Good for You. *Literary Review of Canada*, (July–August). Date of access 01.03.2014. Retrieved from <http://reviewcanada.ca/magazine/2011/07/why-fiction-is-good-for-you/>.
- Parham, J. (2006). The Deficiency of ‘Environmental Capital’: Why Environmentalism Needs a Reflexive Pedagogy. In S. Mayer & W. Graham (Eds.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures* (pp. 7–22). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Popper, K. (1956). *The Open Society and Its Enemies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804397>
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven, CT, & London: Yale University Press.
- The Guardian (2019). White House Dismisses Trump Mention in Christchurch Shooter Manifesto. *The Guardian online*. Date of access: 11.11.2019. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/17/trump-christchurch-shooter-manifesto>.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9–37). London: Routledge.
- The Rolling Stones. (1969). *Sympathy for the Devil*. Genius.com. Date of access: 10.11.2019. Retrieved from <https://genius.com/The-rolling-stones-sympathy-for-the-devil-lyrics>.
- Trump, D. (2019). *Twitter*. Date of access: 10.11.2019. Retrieved from <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1106520743855251456>.
- Volkmann, L. (2015). Literary Literacy and Intercultural Competence: Furthering Students’ Knowledge, Skills and Attitudes. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Eds.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 49–66). Frankfurt on the Main: Lang.
- Volkmann, L. (2016). Transcultural Learning and Ecodidactics: New Trends in Teaching English as a Foreign Language. In C. Gersdorf & J. Braun (Eds.), *America after Nature: Democracy, Culture, Environment* (pp. 199–217). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Volkmann, L. (2019). Culture and Literature in EFL Education: Functions and Antinomies. In T. Summer (Ed.), *Culture and Literature in EFL Education: Relating Theory to Practice* (pp. 19–35). Frankfurt a.M.: Lang.

## Information on the article

**Citation:**

Volkmann, L. (2020). Antinomies of Inter- and Transcultural Learning. *PraxisForschungLehrer\*innen-Bildung*, 2 (4), 158–169. <https://doi.org/10.4119/pflb-3532>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Literalitäten im altsprachlichen Unterricht

## Zur Bedeutung der Medienspezifität ausgewählter Rezeptionsdokumente

Sophie K. Maas<sup>1,\*</sup> & Matthias Korn<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Georg-August-Universität Göttingen

<sup>2</sup> Universität Leipzig

\* Kontakt: \* Lange-Geismar-Str. 41, 37973 Göttingen

\*\* Förstereistr. 2, 01099 Dresden

s.maas@stud.uni-goettingen.de; Matthias.Korn@uni-leipzig.de

**Zusammenfassung:** Auf der Grundlage der Lehrpläne der Länder ist die Arbeit mit Rezeptionsdokumenten aus Spätantike, Mittelalter und Neuzeit konstitutiver Bestandteil von altsprachlichem Unterricht. Die unterrichtliche Praxis degradiert jedoch die Dokumente, in denen Stoffe und Motive der Antike rezipiert werden, oftmals zu reinen Materiallieferanten, weil deren Medienspezifität nur ungenügend berücksichtigt wird. Deren Berücksichtigung erfordert vor allem die Würdigung ihrer Funktionalität in ihrem kulturgeschichtlichen Kontext. Der Beitrag zeigt anhand von drei Beispielen unterschiedlicher Medialität, wie Literalitäten im altsprachlichen Unterricht hinsichtlich der Ansprüche, welche etwa die New London Group für den Umgang mit *Multiliteracies* fordert, angemessen berücksichtigt werden können. Als Beispiele werden herangezogen: Skulpturenensemble, Theaterstück und Bild.

**Schlagwörter:** altsprachlicher Unterricht, Rezeption, mediale Literalität(en)



## 1 Vorbemerkungen zum Begriff der Literalität

Mediale Literalität (als Gegenbegriff zu Oralität) wird in Anlehnung an McLuhan verstanden als Weitergabe von kulturellen Inhalten in medienspezifischer Form und zunächst als Oberbegriff für Literalität von Text, Literalität von Bild, Literalität von Musik und Literalität von Film. Daneben erscheinen weitere mediale Literalitäten denkbar, wie z.B. die von Oper oder Theater, die Medien verknüpfen, aber auch darüber hinausgehen (z.B. durch Bewegung bzw. Wirkung im Raum). Außerdem sind neben der medialen Literalität auch andere Literalitätsformen denkbar, wie die von Hug referierte Diskussion im Bereich der Medienbildung zeigt (vgl. Hug, 2011, S. 164–167). Somit ist die Frage nach Literalitäten primär ein Teil der übergeordneten, wichtigen Frage, wie sich Medienbildung definiert. Die Frage nach den Literalitäten im altsprachlichen Unterricht ist davon nur ein kleiner, zudem auf die Medien fixierter Teil. Wir als Vertreter\*innen der lateinischen Fachdidaktik wollen zeigen, dass die Anknüpfung an diese „Diskurslandschaft“ (Hug) gut geeignet erscheint, das Bildungspotenzial des Lateinunterrichts zeitgemäß sowohl in interkultureller als auch in intermedialer Weise zu aktualisieren, wenn Schüler\*innen nämlich die Kompetenz erwerben, in angemessener Weise mit verschiedenen Medialitäten umzugehen.

## 2 Der Bezug zur Zielperspektive „Altsprachlicher Unterricht“

Altsprachlicher Unterricht ist generell sehr textlastig. Aber auch was die Rezeption von Stoffen und Motiven der antiken Literaturen betrifft, werden andere Medien (Bild, Musik, Film u.a.) im Wesentlichen auf die Funktion als *ancillae* (*ancilla*: lat. Magd, Dienerin) beschränkt, d.h., die Fachdidaktik scheint die weiteren Medien fast ausschließlich als Lieferanten von Stellen, an denen diese Stoffe und Motive vorkommen, zu begreifen, sich aber nicht ausreichend um die Spezifik des jeweiligen Mediums und seine Literalität zu kümmern. Beredtes Zeugnis davon ist das Nebeneinander von ganz unterschiedlichen, kaum kommentierten Abbildungen im Briefmarkenformat in nahezu allen Lehrbüchern im deutschsprachigen Raum. Oben war festgestellt worden, dass unter medialer Literalität die Weitergabe kultureller Inhalte in medienspezifischer Form zu verstehen ist. Literalität wird erst dann in medienspezifischer Weise ernst genommen, wenn auch die jeweilige Funktionalität berücksichtigt wird, die ja im Hinblick auf Bildungsinhalte und -ziele von erheblicher Relevanz ist.

## 3 Beispiel I: Die Sandsteinskulpturen der Melpomene und der Andromeda (um 1730) im Barockgarten Großsedlitz

Im ehemaligen königlich-sächsischen Lustgarten zu Großsedlitz aus dem 18. Jahrhundert befindet sich eine Orangerie; oberhalb der westlichen Begrenzung der Rasenfläche, die zwischen der unteren Orangerie und der Treppe liegt, befindet sich eine Sandsteinskulptur der Melpomene<sup>1</sup> und eine der Andromeda<sup>2</sup>, die erstgenannte an der Süd-, die zweite an der Nordecke.

Beide sind Gestalten der antiken Mythologie. Melpomene ist eine der neun Musen, nämlich die der tragischen Dichtung. Dass die eine Skulptur sie meint, wird vor allem erkennbar durch das Attribut der weinenden Theatermaske. Melpomene steht sekundär auch für Rhetorik, lyrische Gesänge und Totenklage. Im letztgenannten Zusammenhang ist wahrscheinlich die Fackel als Attribut der Großsedlitzer Melpomene zu sehen, die von Kieseewetter als Todessymbol gedeutet wird (vgl. Ritschel, Pohle, Kieseewetter &

<sup>1</sup> Abbildung im Internet verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7e6cmjg>; Zugriff am 26.12.2019.

<sup>2</sup> Abbildung im Internet verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ycrn98kt>; Zugriff am 26.12.2019.

Barockgarten Großsedlitz, 2004, S. 56). Andromeda ist die Tochter des äthiopischen Königs Kepheus und der Kassiopëia. Die Mutter hatte geprahlt, dass Andromedas Schönheit die der Nereiden übertreffe; daraufhin hatte Poseidon ein Seeungeheuer und eine Flut zur Bestrafung geschickt. Um das Land von dieser Plage zu befreien, wurde Andromeda auf Weisung Poseidons an einen Felsen am Meer gekettet, um dem Ungeheuer geopfert zu werden. Der Held Perseus jedoch kam hinzu, besiegte das Ungeheuer, befreite Andromeda von den Ketten, die sie an den Felsen fesselten, und nahm sie zur Frau. Der Mythos von Andromeda war in der Antike v.a. durch die gleichnamige Tragödie des Euripides weithin bekannt, *Andromeda* eines von dessen beliebtesten Bühnenspielen, Andromeda somit – wie etwa auch Medea – das Muster einer tragischen Heldin. Die Zuschreibung der Großsedlitzer Skulptur kann aufgrund des Attributs der (gesprengten) Kette als gesichert gelten. Die Kette bzw. die Fesseln, mit denen Andromeda von ihren Eltern für das Seeungeheuer an den Felsen fixiert wurde, sind topologisch bekannt (vgl. Schauenburg, 1981, S. 774–790).

Beide Figuren verkörpern somit das Tragische. Dieser Gesichtspunkt der Literalität dieser Skulpturen wird aber erst dann in vollem Maße gewürdigt, wenn deren Funktionalität im Kontext eines Lustgartens bzw. im räumlichen Umfeld von zwei Orangerien klar wird.

Betrachten wir dazu die folgende Lageskizze:

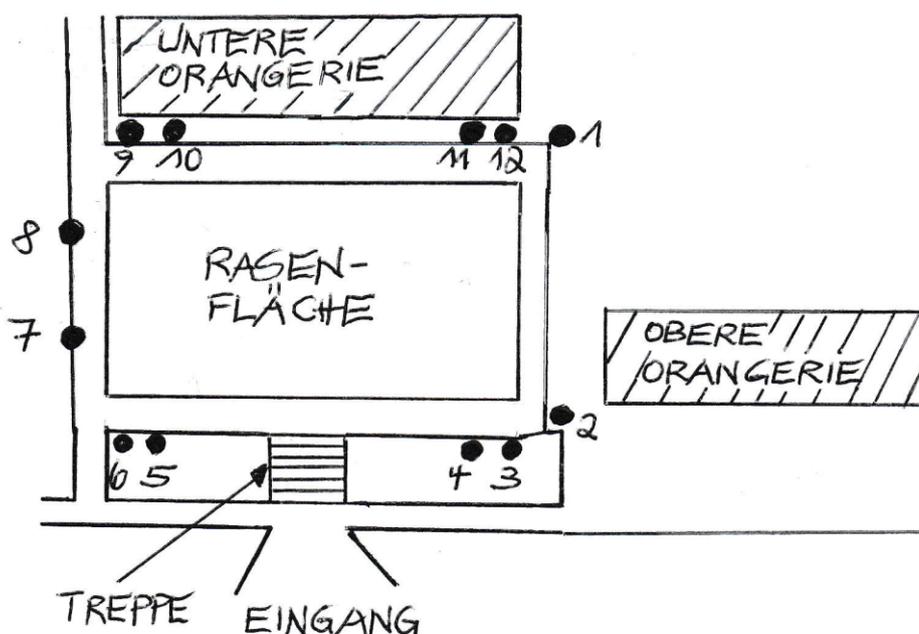


Abbildung 1: Nordseite des Lustgartens zu Großsedlitz; nicht maßstabgetreue Skizze des Autors

Die Skulpturen 1 (Melpomene) und 2 (Andromeda) bilden gewissermaßen eine tragische Achse. Diese steht für eine imaginäre Begrenzung des Bühnenhauses eines antiken Theaters. Die tiefer liegende Rasenfläche davor bildet eine stilisierte Orchestra, um die herum durch weitere Sandsteinskulpturen eine Cavea angedeutet ist, und zwar von dort befindlichen „Zuschauer\*innen“ (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 und 12). Alle diese weiteren Sandsteinskulpturen stellen antike Fruchtbarkeits- und Vegetationsgottheiten dar<sup>3</sup> bzw. stehen mit Fruchtbarkeit und Liebesfreude in Verbindung.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> 3: Pomona (= Göttin der Baumfrüchte) mit Fruchtkorb auf dem rechten Arm; 4: Pomona mit Füllhorn im linken Arm; 5: Pomona mit Fruchtzweigen; 6: Pomona mit Kürbissen; 9: Pomona mit Früchten in beiden Händen; 10: Flora (= Vegetationsgöttin) mit Blütenkranz im erhobenen rechten Arm; 11: Pomona mit Füllhorn, das von beiden Händen gehalten wird; 12: Pomona mit Fruchtkorb in beiden Händen.

<sup>4</sup> 7: Aphrodite / Venus; 8: Adonis.

Sprießende Vegetation, Fruchtbarkeit und Liebe(sfreude), kurzum blühendes Leben treten so nach dem Willen der Gartenplaner hier im Umfeld der Orangerien, den Stätten von Blüte und Vegetation, in Kontrast zum Tragischen und zum Tod – und dies mit ausschließlich antiken „Personal“. Auf diese Weise wird die Kontrastierung gewissermaßen zum Rätsel, das die Besucher\*innen/Betrachter\*innen lösen sollen.

Oben war festgestellt worden, dass Literalität erst dann in medienpezifischer Weise ernst genommen wird, wenn auch die jeweilige Funktionalität berücksichtigt wird, die ja im Hinblick auf Bildungsinhalte und -ziele von erheblicher Relevanz ist. So wäre es didaktisch nicht ausreichend, die Sandsteinskulpturen von Melpomene und Andromeda im Barockgarten Großsedlitz anhand ihrer Attribute nur als tragische Figuren zu identifizieren, wenn man diese nicht in Zusammenhang mit der Funktion bringt und aus ihnen eine Literalität der Bilder, in diesem Fall Standbilder, entwickelt: Das Konzept der Gartenanlage scheint hier sowohl mit der Vorstellungskraft als auch mit Bildung und Gelehrsamkeit der Betrachter\*innen zu spielen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass dieses Spiel nicht nur auf die Bildsemantik der Skulpturen beschränkt ist, sondern zusätzlich eine räumliche Komponente hat.<sup>5</sup> Erst diese, die Spezifik von Medium und Raum berücksichtigende Erkenntnis hat den Stellenwert von Literalität, ist infolgedessen von erheblichem didaktischen Wert und muss daher auch im Lateinunterricht zum Tragen kommen, wenn es um Rezeption dieser antiken Stoffe und Motive geht.

#### 4 Beispiel II: Ovids tragische Geschichte von Pyramus und Thisbe in Verbindung mit dem Spiel im Spiel in Shakespeares Komödie *A Midsummer Night's Dream* (V, 1, 44–338)<sup>6</sup>

Ovids Bearbeitung der Geschichte von Pyramus und Thisbe im vierten Buch der *Metamorphosen* (Verse 55–166) wurde vielfach rezipiert wie auch in der Forschung untersucht und eignet sich zudem besonders gut für den Schulkontext, da die Aktualität, Relevanz und „Nachwirkung an zwei hervorragenden Beispielen der Weltliteratur gezeigt werden kann“ (Lachawitz, 1982, S. 82): Shakespeares *Romeo and Juliet*, in dem motivische Anleihen und inhaltliche Einzelaspekte weiterwirken, und *A Midsummer Night's Dream*, in dem markante Motive in Analogie zum Original stehen. Die Medialität letzteren Werkes, auf das hier eingegangen werden soll, besteht einerseits im Allgemeinen in Shakespeares Inszenierung als Komödie, andererseits spezifisch in der in dieser Komödie auf der Bühne inszenierten Parodie von Ovids Geschichte als „play-within-the-play“.

Die Erzählung von Pyramus und Thisbe hat bei Ovid die folgenden Handlungselemente: Das Liebespaar Pyramus und Thisbe ist voneinander durch eine Hauswand getrennt und kann sich lediglich durch einen Riss in dieser Wand miteinander unterhalten. Aufgrund ihrer tiefen Liebe zueinander fassen sie den Entschluss, die räumliche Distanz zu überwinden und sich unter einem Maulbeerbaum außerhalb der Stadt zu treffen. Thisbe gelangt zuerst zum Treffpunkt und wird dort von einer Löwin überrascht, der sie zwar entkommen kann, die jedoch ihren Schleier mit Blut beschmiert. Als Pyramus am Treffpunkt ankommt, sieht er den blutbefleckten Schleier, zieht die falschen Schlüsse und begeht Selbstmord. An dieser Stelle steht in Ovids Erzählung die Metamorphose der Früchte des Maulbeerbaums, die durch Pyramus' Blut rot gefärbt werden. Thisbe kehrt daraufhin zurück, sieht ihren Liebsten tot und begeht ebenso Selbstmord. Die letzten Worte Thisbes bewegen die Götter: Die Maulbeeren bleiben auf ewig rot und erinnern an den tragischen Tod der Liebenden.

<sup>5</sup> Von grundlegender Bedeutung für die Bildsemantik von Figuren und Figurenensembles ist die Arbeit von Hölscher (1987).

<sup>6</sup> Zu diesem Abschnitt vgl. Maas (2018).

Obwohl die Metamorphose der Früchte – der Werkstitel der *Metamorphosen* legt dies nahe – ein zentraler Aspekt der Erzählung ist, stehen auf gleicher Ebene die tragische Liebesbeziehung des jungen Paares und deren Hindernisse. Sprache und Stil untermalen dabei vordergründig die Tragik: so zum Beispiel durch *amor* als Hauptmotiv, die Prolepsen, die pathetischen Reden der Figuren und die effektiv stilisierten dramatischen Monologe (vgl. beispielsweise von Albrecht & Glücklich, 2002; von Albrecht, 2014; Lachawitz, 2013, S. 15–24). Es finden sich jedoch auf der anderen Seite auch eine Reihe von erzählerischen Aspekten, die dem Leser tiefes Mitgefühl versagen und eine humoristische Wirkung haben: so zum Beispiel die Personifizierung der Wand, stereotype Sentenzen des Erzählers und Parodien auf das Genre der Liebeslegie (vgl. beispielsweise Barkan, 1986; Carroll, 1985, insbesondere Kapitel 5).

Shakespeares Rezeption der Erzählung bei Ovid in seiner Komödie *A Midsummer Night's Dream* setzt dieses gegensätzliche Deutungspotenzial humoristisch-scurril um. Dabei stehen die Motive im „play-within-the-play“ in einer markanten Analogie zum Original bei Ovid. So stellen die Bühnenhandwerker das Schauspiel zwar in der ursprünglich tragischen Form dar (vgl. Brown, 1999, S. 60); Shakespeare gestaltet dabei jedoch die klassische Erzählung der jungen Liebe völlig um und verlagert den Fokus in der Bühnenbearbeitung (vgl. Bate, 1993, S. 130f.): Die prominenten Merkmale in Shakespeares Version sind „Lion“, „Wall“ und der parodiert dargestellte zweifache Selbstmord (vgl. Carroll, 1985, S. 160). Während Shakespeare die Psychologisierung sowie Emotionalisierung durch die Entfaltung tragischer Aspekte völlig außer Acht lässt und nur Formalia übernimmt, wird die pathetische Wirkung übersteigert und so gebrochen (vgl. Römisch, 1976, S. 123). Indem er ein Schauspiel (das „play-within-the-play“) in ein anderes (*A Midsummer Night's Dream*) integriert, überspitzt Shakespeare das Bewusstsein der Hörer\*innen bzw. Zuschauer\*innen, dass die Darstellung lediglich fiktional ist, und hält das Publikum durch die spezifische Medialität – die humoristisch-scurrile Performanz der Aufführung – so von emotionaler Teilnahme am (tragischen) Schicksal der Liebenden ab (siehe dazu auch Brown, 1999, S. 63).

Die mediale Literalität der Erzählung bei Shakespeare wird einerseits durch ihre Inszenierung als Komödie und andererseits als „play-within-the-play“ offenbar. Aspekte, die dies verdeutlichen, sind: die Aufführung durch die einfältigen Handwerker, die die Rollen gewissermaßen „re-enacten“; die Personifizierung von „Lion“, „Wall“ und „Moonlight“ (siehe dazu Rudd, 2000, S. 117); die erklärenden Prologe der Schauspieler sowie die alles überschattenden Kommentare und Bewertungen der Zuschauer\*innen, die die Performance stetig unterbrechen und denen somit eine viel höhere Wertigkeit als dem eigentlichen „play“ und somit Ovids ursprünglichem Inhalt zukommt; zudem der Fokus auf Lappalien in der Erzählung und die Entfremdung tragischer Aspekte, zum Beispiel die überstilisierten Todesreden.

Zwar sind Aspekte mit latent humoristischem Deutungspotenzial bereits bei Ovid angelegt; Shakespeare hat diese jedoch bis hin zur extremen Absurdität weitergedacht und intensiviert. Emotionalisierende und dramatische Elemente werden also aus der Darstellung ausgeschlossen, um das Genre der Parodie im Werk allgemein und insbesondere in der Bühnenbearbeitung zu bedienen. Die Spezifik des Mediums Theater und dessen Literalität müssen in der Rezeption der Geschichte von Pyramus und Thisbe bei Ovid im altsprachlichen Unterricht berücksichtigt werden. Dabei müssen Fragen wie „Welche Gründe könnte Shakespeare gehabt haben, eine derartige Parodie auf Ovids Geschichte zu seiner Zeit in dieser Weise darzustellen?“ oder „Welche Rolle spielt das (für Shakespeare) zeitgenössische Publikum?“ in Betracht gezogen werden. Erstere Frage ist in der Shakespeareforschung seit jeher problematisch, da „sowohl die Umsetzung [des Dramas *A Midsummer Night's Dream*] durch das Theater als auch die interpretierende Aneignung durch die Kritik in allen Epochen Schwierigkeiten gemacht hat“ (Suerbaum, 2015, S. 116). In der Forschung wird immer wieder die Nähe zu *Romeo and Juliet* bemerkt: Beide Dramen sind zur gleichen Zeit entstanden und haben, wie bereits beschrieben

wurde, auffällige Gemeinsamkeiten (vgl. beispielsweise Suerbaum, 2015, S. 113). Womöglich muss *A Midsummer Night's Dream* also nicht nur als Parodie auf Ovids Geschichte, sondern auch auf Shakespeares eigene Tragödie gelesen werden. Auch das zeitgenössische Publikum spielt im Zuge dessen eine zentrale Rolle: Auf diese Frage geht Ulrich Suerbaum ein, der das Theaterpublikum zu Shakespeares Zeit als „ein[en] lockere[n], aus heterogenen Gruppen zusammengesetzte[n] Zweckverband mit dem Ziel des Vergnügens und der Unterhaltung“ charakterisiert (Suerbaum, 2015, S. 33; siehe auch S. 41). Der Fokus liegt hier also auf dem Unterhaltungswert des Dramas, durch den die Bedürfnisse des Theaterpublikums nach Pomposität, „action“ und Faszination – kurz: spaßigem Zeitvertreib – befriedigt werden. Aber auch ein Shakespeareforscher wie Suerbaum findet auf die Frage nach dem Adressatenbezug der Komödie und der Bedeutung hinsichtlich Ovids Geschichte keine allumfassende Antwort.

Im altsprachlichen Unterricht bleibt es dennoch unzureichend, die hier betrachtete (und auch andere) Rezeption(en) der Geschichte von Pyramus und Thisbe auf die Funktion einer *ancilla* zu beschränken: Vielmehr muss der Funktionalität der Rezeption von Shakespeare Genüge geleistet werden, die letztlich den Blick eines zeitgenössischen, d.h. heutigen Publikums, das die shakespearische Version kennt, auf die ovidische Geschichte verändert und daher berücksichtigt werden muss.

## 5 Beispiel III: Ovids tragische Geschichte von Pyramus und Thisbe in Verbindung mit Nicolas Poussins Ölgemälde *Gewitterlandschaft mit Pyramus und Thisbe*

Das Ölgemälde wurde vom französischen Maler Nicolas Poussin im Jahr 1651 geschaffen.<sup>7</sup> In ihm nimmt der Barockkünstler Bezug auf die bekannte literarische Erzählung des römischen Dichters Ovid vom tragischen Ende der Geschichte der Liebe zwischen den Jugendlichen Pyramus und Thisbe (vgl. Ovid, Buch 4, Verse 55–166).

Von rechts stürzt Thisbe herbei auf den im Gras liegenden Leichnam des Pyramus zu. Ganz rechts im Bild ist der Schleier zu sehen, der das Missverständnis herbeigeführt hatte, das zum Selbstmord des Pyramus führte. Diese mythologische Szene bildet – links durch einen Wald begrenzt – den Vordergrund einer Landschaftsdarstellung, in deren Mitte sich ein See mit einer kleinen Insel befindet, der von Hügeln umgeben ist. Auf den Hügeln befinden sich Gebäude einer Siedlung; im Hintergrund erhebt sich ein höherer Berg. Über die Szene zieht ein Gewittersturm, dessen Stärke man an der Biegung der Baumwipfel ablesen kann. Am linken oberen Bildrand wird aber an der wiederkehrenden Helligkeit des Himmels ersichtlich, dass der Sturm bereits im Abzug begriffen ist. In der Bildmitte befinden sich durch das Gewitter aufgeschreckte Tierherden mit begleitenden Hirten zu Fuß und zu Pferde. Das Pferd eines Hirten ist durch einen angreifenden Löwen zu Fall gebracht worden. Der Angriff dieses möglicherweise durch die mythologische Erzählung des Ovid angeregten Löwen wird durch einen weiteren Hirten abgewehrt.

In dem Ölgemälde wird das antike Motiv des tragischen Ausgangs der Liebesgeschichte von Pyramus und Thisbe rezipiert. Mit dieser Feststellung allein wird jedoch die Literalität des Mediums nur unzureichend gewürdigt, weil dessen Funktionalität nicht vollständig berücksichtigt wird. Diese hängt damit zusammen, dass im 17. Jahrhundert die Landschaftsmalerei derart in Mode war, dass eine regelrechte *aemulatio* unter den damaligen Landschaftsmalern einsetzte (vgl. Büttner, 2006, zu Poussin vgl. besonders S. 139–147). Poussins Mittel zur Überbietung seiner Kollegen und von deren Produktionen war in erster Linie die Anreicherung von Landschaftsgemälden um Szenen

<sup>7</sup> Nicolas Poussin (1651). *Gewitterlandschaft mit Pyramus und Thisbe*. Öl auf Leinwand, 192,5 x 273,5 cm, Frankfurt a.M., Städelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie, Inventar-Nr. ST 99/1849. Zugriff am 27.12.2019. Verfügbar unter: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/werk/gewitterlandschaft-mit-pyramus-und-thisbe>.

aus dem täglichen Leben und auch aus der antiken Mythologie im Miniaturformat. Das Ölbild *Gewitterlandschaft mit Pyramus und Thisbe* ist also in erster Linie einmal ein Landschaftsgemälde und erst in zweiter Hinsicht die Rezeption eines antiken Stoffes. Dabei werden möglicherweise der Mensch und Tier gefährdende Gewittersturm und die in der Katastrophe endende Liebe zwischen Pyramus und Thisbe gleichnishaft zueinander in Beziehung gesetzt:<sup>8</sup> „[...] gefährlicher Sturm und stürmische, gefährliche Liebe [...]“ (Hosch, 2017, S. 16).

Ein weiteres Mittel der *aemulatio* Poussins ist die Dynamisierung der Handlung: Thisbe steht nicht entsetzt neben dem Leichnam des Pyramus, sondern stürzt mit erhobenen Händen herbei; das Unwetter wird nicht nur durch die Dunkelheit des Himmels symbolisiert, sondern durch die sturmbedingte Bewegung der Baumwipfel; die Furcht der Nutztiere vor dem Gewitter äußert sich im Bild in der Flucht der Herden usw.

Zur Würdigung der Funktionalität des Ölgemäldes und seiner Interpretation sind die genannten Gesichtspunkte unerlässlich; der einfache Hinweis, dass Metamorphosenstoff rezipiert wurde, degradiert das Ölgemälde in seinem kulturgeschichtlichen Kontext zur *ancilla* und lässt die vorliegende mediale Literalität nicht zu ihrem Recht (und im unterrichtlichen Kontext damit natürlich auch nicht zu der in die Interpretation mündenden didaktischen Entfaltung) kommen.

## 6 Resümee

Zu den Aufgaben des Lateinunterrichts gehört die Berücksichtigung der Rezeption antiker Themen und Motive in Spätantike, Mittelalter und Neuzeit. Wenn dabei andere Medien als nur Texte befasst sind (z.B. Bild, Film, Musik), so dürfen diese aber nicht nur als bloße Belege angesehen werden, die die Wirkmächtigkeit antiker Inhalte bis in die Gegenwart dokumentieren, sondern müssen auch in ihrer medienpezifischen Literalität gewürdigt werden.

Dies erfordert v.a. die sorgsame Beschäftigung mit der jeweiligen Funktionalität, die in diesem Beitrag an drei Beispielen vorgeführt wurde und die im Hinblick auf Bildungsinhalte und -ziele als relevanter Bestandteil einerseits der Rezeption, andererseits aber auch der Schülerkompetenz im Umgang mit verschiedenen Medialitäten begriffen werden muss.

Die Fachdidaktik der alten Sprachen arbeitet hier noch zu reduktionistisch, d.h., sie beschränkt sich noch zu sehr auf die eigentlichen Stoffe und Motive selbst. Dass auch andere Medien als der Text ihre je eigene Literalität besitzen, hat den altsprachlichen Unterricht und vor allem dessen Lehrbücher noch nicht in wünschenswertem Maß erreicht.

## Literatur und Internetquellen

- Albrecht, M. von (2014). *Ovids Metamorphosen. Text, Themen, Illustrationen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Albrecht, M. von, & Glücklich, H.-J. (2002). *Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Ovids ‚Metamorphosen‘* (Consilia 7). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barkan, L. (1986). *The Gods Made Flesh. Metamorphosis & the Pursuit of Paganism*. New Haven, CT, & London: Yale University Press.
- Bate, J. (1993). *Shakespeare and Ovid*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198183242.001.0001>
- Brown, S.A. (1999). *The Metamorphosis of Ovid. From Chaucer to Ted Hughes*. London: Duckworth.

<sup>8</sup> Diese Interpretation vertritt u.a. Hubert Hosch (2017).

- Büttner, N. (2006). *Geschichte der Landschaftsmalerei*. München: Hirmer.
- Carroll, W.C. (1985). *The Metamorphoses of Shakespearean Comedy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400854813>
- Hölscher, T. (1987). *Römische Bildsprache als semantisches System*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hosch, H. (2017) *Die Landschaft (mit) der Thisbe (im Gewitter) oder: Bildinterpretationen an der Grenze*. Zugriff am 15.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.freies-kunstforum.de/hosch\\_2017\\_poussin\\_pyramus\\_thisbe.pdf](https://www.freies-kunstforum.de/hosch_2017_poussin_pyramus_thisbe.pdf).
- Hug, T. (2011). Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe), 159–174. Zugriff am 03.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/400/394>. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.18.X>
- Lachawitz, G. (1982). Ovids *Pyramus und Thisbe* – eine aus lernzielorientierten Fragen entwickelte Interpretation. *Der altsprachliche Unterricht*, 25, 82–88.
- Lachawitz, G. (2013). Ovids *Pyramus und Thisbe*: Novelle, Tragödie, Parodie. *Ianus*, 34, 15–24.
- Maas, S.K. (2018). *Ovids Pyramus-und-Thisbe-Mythos bei Shakespeare – gegensätzliche Deutungspotentiale literarisch umgesetzt*. Abschlussarbeit im Fach Latein des (Zwei-Fächer-)Bachelor-Studiengangs zur Erlangung des Akademischen Grades „Bachelor of Arts“ (B.A.) der Georg-August-Universität Göttingen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ritschel, H., Pohle, C., Kiesewetter, A., & Barockgarten Großsedlitz (Hrsg.). (2004). *Der königliche Lustgarten zu Großsedlitz. Die Skulpturen*. Heidenau: Staatliche Schlösser, Burgen und Gärten Sachsens.
- Römisch, E. (1976). *Metamorphosen Ovids im Unterricht*. Heidelberg: Kerle.
- Rudd, N. (2000). *Pyramus and Thisbe in Shakespeare and Ovid*. In A.B. Taylor (Hrsg.), *Shakespeare's Ovid: the Metamorphoses in the Plays and Poems* (S. 113–125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schauenburg, K. (1981). Andromeda I. In *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*, Bd. 1,1 (S. 774–790) Zürich & München: Artemis.
- Suerbaum, U. (2015). *Der Shakespeare-Führer*. Stuttgart: Reclam.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Maas, S.K., & Korn, M. (2020). Literalitäten im altsprachlichen Unterricht. Zur Bedeutung der Medienspezifika ausgewählter Rezeptionsdokumente. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 170–177. <https://doi.org/10.4119/pflb-3533>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Internationalität (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

# Digital Learning and the Humanities

Uwe Kuchler<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Eberhard Karls Universität Tübingen

\* Eberhard Karls Universität Tübingen,

Philosophische Fakultät,

Englisches Seminar, Didaktik des Englischen,

Wilhelmstr. 50 (Neuphilologikum), 72074 Tübingen

[uwe.kuechler@uni-tuebingen.de](mailto:uwe.kuechler@uni-tuebingen.de)

**Abstract:** The current research and funding situation with regard to digital teaching and learning will be a starting point to further inquire about the mission, intent and self-styling of the humanities and the field of English. The proliferation of digital opportunities makes knowledge globally available and universally transferable in a technological sense. Yet, what about the changes that digitalization triggers in epistemology or cultural techniques of information management? And, what are the stakes of the humanities and their way of making meaning and creation of knowledge? Can the knowledge of the humanities or the field of English – here particularly language, narrative literature and culture – be communicated, taught or learned with digital means? The humanities make it their designated task to provide orientation and evaluation for the increasingly complex and fast-paced global developments and their diverse cultural, societal and educative contexts. It should be in the interest of the humanities and its disciplines to answer the questions of possible benefits that the digitalization of educational fields can yield. Puentedura's SAMR matrix (substitution, amplification, modification, redefinition) will be introduced to allow for an evaluation of digitalization processes and tools.

**Keywords:** humanities, teaching of English, TESOL, digital learning, digitalization



## 1 Introduction

The issue of digitalization, digital learning and teaching or even digital environments cannot be escaped: It features in numerous federal, state-run or third-party funding bids and, hence, creates transdisciplinary incentives for rather pragmatic and applied projects. Digitalization serves as an “umbrella topic” for expert conferences or makes news headlines in many other shapes and guises. The digital turn, as some call it due to the academic obsession with paradigm shifts, is the latest hype in the research arena (Dunst & Mischke, 2018).

As with many trends, a number of facets of this transformation are innovated and developed at a very fast pace, while other features are at risk of being overlooked or forgotten. The economic and political necessity lets digitalization appear in a rather one-sided light, presented almost as a *fait-accompli*. The need for innovation is unquestionable and, therefore, is adopted by media and popular public discourse. It resounds throughout research institutions and education. More often than not, claims are voiced that this development is transformative for all facets of life. At the same time, the metaphors used in academia as much as in the political arena are rife with technological promises, such as the attribution of modernity, a steep intergenerational advantage and the all-encompassing optimism.

Some academics get a little queasy when such unquestioning euphoria takes center stage. Scholars in the humanities have been trained to contextualize at all times and to always put their subject in historical perspectives. They ask themselves: Whose interests does the euphoria serve? What does this mean for the field of humanities and its knowledge base? How can education benefit best from the imminent changes? There is little doubt that digital learning environments, also and particularly within the disciplines of English and American Studies, Linguistics, or Foreign Language Education, are needed and called for. Concerning disciplinary specifics, further inquiry and research are needed: What kind of digitalization do the humanities and/or English and American studies/Foreign Language Education invite? And what are the challenges that we had better face before unfavorable precedents are inadvertently established?

## 2 Digitalization and political intent

To differentiate terminology and allow for a more precise discourse, I follow Jason Bloomberg’s distinction (2018) between digitization, digitalization and digital transformation. Although originally directed at business contexts, they are suitable to also clarify academic usage of the words.<sup>1</sup> Digitization denotes the technical process of transferring information into digital codes, providing data in a digital format. It is digitization that allows for the increasingly rapid exchange of information, for the global spread or accessibility of academic publications. The term digitalization, by contrast, is used for the socio-cultural context of communication and of meaning-making with digital modes or tools. In the academic context, therefore, digitalization specifies the re-structuring of teaching, learning, or research processes around digital modes of communication. The digitalization of educational institutions requires the installation of a suitable infrastructure. It also calls for a reorganization of teaching methodologies, working routines, and of communication patterns. Together with digital tools from the humanities’ repertoire, those communication patterns should create meaningful relations between bodies of knowledge and the cultural work of texts and language, or images, artefacts, institutions, as well as behavioral scripts. If discussions center on digital transformation, therefore,

---

<sup>1</sup> “[...] we digitize information, we digitalize processes and roles that make up the operations of a business, and we digitally transform the business and its strategy. Each one is necessary but not sufficient for the next, and most importantly, digitization and digitalization are essentially about technology, but digital transformation is not. Digital transformation is about the customer” (Bloomberg, 2018).

the focus needs to be directed at the impact that digitalization has both on teachers, learners, and researchers, and on the educational spaces and communicative processes of schools, universities or other institutions of learning.

The German Federal Government makes digitalization one of its main goals. The Federal Ministry of Education and Research (BMBF) devised a strategic plan that was called and considered an “Educational Offensive for the Digital Knowledge Society” (BMBF, 2016). The main goal of the digital strategy – as outlined by Johanna Wanka, Minister of Education at the time – is (and should be) to educate our pupils and students, to prepare them for living in a (increasingly) digital world, and to empower learners to navigate and shape their worlds by making informed decisions and live a self-determined life (BMBF, 2016, p. 2). In a more recent plan by Anja Karliczek, the current Minister of Education, “Digital Future: Learning. Researching. Knowing” (BMBF, 2019a),<sup>2</sup> the overarching educational goal was reasserted and, in equal measure, the instrumental function of digitalization insinuated: Digital technology seems not only to make life better, but also seems to guarantee the standard of living and constitute a response to global (economic) competition (BMBF, 2019a, p. 2). In short: It is depicted to provide innovative potential and great opportunities, in spite of the new risks (BMBF, 2019a, p. 4).

The constitutional prerogative for education lies in the legal discretion and responsibility of the German Federal States, and the federal strategic plans respect and reinforce this. At the same time, the Federal Government and the sixteen Federal States had to confer with each other in heated debates and, eventually, agreed upon changing that part of the constitution (*Grundgesetz*): German Federal Parliament (*Bundestag*) and Federal Council (*Bundesrat*) have approved – accompanied by a lot of media noise – to change a law in order to allow for established political funding conventions to be reformed.<sup>3</sup> With the broad scale funding initiative “DigitalPact School” (*DigitalPakt Schule*), around five billion Euros will be invested in creating the infrastructure for digital education at German schools (BMBF, 2019b, pp. 6, 24).<sup>4</sup> How will the teaching and learning at German schools profit from the new financial and digital opportunities? Already during the past few years, enormous research bids – mostly in the context of a broad-scale research investment in teacher education, also known as “Quality Offensive for Teacher Education” (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*) – have heavily targeted digitalization in university research, particularly with regards to implementing the use of digital media at schools or in teaching (cp. BMBF, 2018, pp. 59–69).

It is the Federal States that have to take care of developing concepts of pedagogy and education and, thus, secure the success of the digital turn. The strategic plan declares the “primacy of pedagogy” (BMBF, 2016, p. 5)<sup>5</sup> and postulates that digital technology is to serve education and the people.<sup>6</sup> This claim is reconfirmed in the recent BMBF digital strategy, a further developed and comprehensive strategic plan (BMBF, 2019a, p. 24). The focus is on developing content, principles and concepts for the adequate use of digital technology in education: “Digital gestützte Bildungsangebote müssen daher auf passgenauen didaktischen Konzepten basieren.” (BMBF, 2016, p. 15) Those statements

<sup>2</sup> The original German title reads “Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen” (BMBF, 2019a).

<sup>3</sup> For more details on *DigitalPakt Schule* cp. BMBF (2019b).

<sup>4</sup> The heavy infrastructural investment comes with a steep requirement for the Federal States: “Im Gegenzug verpflichten sich die Länder, digitale Bildung zu realisieren – durch die Umsetzung entsprechender pädagogischer Konzepte, die Umgestaltung der Lehreraus- und -fortbildung und die Unterstützung der notwendigen Strategieentwicklung bei Schulen und Schulträgern. Sie verpflichten sich ferner auf ländergemeinsame technische Standards und die Sicherstellung von Wartung und Betrieb der digitalen Infrastruktur” (BMBF, 2016, p. 23).

<sup>5</sup> The original wording in the German language reads: “Dabei gilt das Primat der Pädagogik; sie muss den Einsatz digitaler Technik bestimmen, nicht umgekehrt. Ohne passende Inhalte und Konzepte wird digitale Bildung nicht leisten können, was wir zu Recht von ihr erwarten. Das Entscheidende ist, pädagogische Ziele und Standards in der digitalen Bildung festzulegen und die Lehrkräfte dahingehend zu qualifizieren, dass sie einen modernen Unterricht mit digitalen Medien gestalten können” (BMBF, 2016, pp. 5–6).

<sup>6</sup> See quotation: “Zentral für den Erfolg digitaler Bildung ist die Pädagogik – Digitale Technik muss guter Bildung dienen, nicht umgekehrt und hier sind die Länder in der Verantwortung” (BMBF, 2016, p. 2).

underscore that transformation must be spearheaded by pedagogy and not technology. Yet, Axel Krommer (2018) offers a polemic critique of this slogan, which he finds used in the title of Klaus Zierer's book *Lernen 4.0: Pädagogik vor Technik* (2017). Such a slogan, Krommer argues, constitutes a truism at best that nobody can deny, contradict or reverse. Or else, it denies the historical emergence of technology in teaching endeavors. He thus considers such a mindset unfit to describe or analyze digitalization processes as it ignores the complex array of factors and interdependencies that are part and parcel of digital education and lead to an entirely new set of goals and knowledge for teaching.

The often promoted innovative cooperation forms and use of the private economic sector also entail imminent dangers, as can be seen with the project *ella* in Baden-Württemberg, where the outsourced development of a learning platform ended in economic disaster and political scandal. The likeable acronym *Ella* stands for *Elektronische Lehr- und Lernassistenz* and was supposed to be a "school cloud" that provides all teachers and learners with a learning environment and software to maximize possibilities for digital collaboration (Habermehl, 2018a, 2018b; dpa, 2018b; KM-BW, 2019a, 2019b). A large amount of money was bestowed on *Ella* and legal snares were overlooked, so that all the investment was lost, and the entire project had to be written off (Habermehl, 2018c).

The strong focus on federal legislation elegantly passes the responsibility on to the state legislators and, further yet, to research universities and schools. The states struggle with their own conditions and priorities, grappling with distributing the federal funds. Pedagogy, Education, and the disciplines can hardly keep up. And yet, they are undoubtedly the crucial players when it comes to discussing content, learning outcomes, and teaching methodology. If goals and standards for digital education need to be defined and pedagogy is given priority, the academic disciplines should know conclusively how digital education infringes upon, complements or changes the core of each school subject or academic discipline. Research endeavors in this area are still scarce. Some questions remain unanswered in the political and financial tangle: How are custom-fit teaching concepts developed, and by whom? What goals and contents are they fitted to? With the heavy investment in the creation of a digital infrastructure, the preconditions and requirements for a digital turn are created in a common effort of federal government and states. If the development of subject-specific content and teaching concepts is not fostered and funded in an equal measure, the digitalization efforts threaten to fall flat or have unwanted consequences. The current bias towards introduction of digital technology and infrastructure creates a delicate imbalance at the expense of content, (humanities) subjects and disciplines.

### 3 The humanities, (digital) knowledge and methodology

In 2018, the German Press Agency dpa reported that every third person in Germany feels overwhelmed by and ill-prepared for the digitalization of our society. Dpa named dynamics and complexity of digitalization as the most challenging aspects (dpa, 2018a). Yet, who is prepared to give people orientation in these dynamic developments? Who can understand and explain these precipitately developing phenomena that are going on? Probably, the universities need to provide more public relations efforts to communicate the research done in academia. The labyrinthine pathways of academic work and the long duration and occasional ambiguity of its results and impact are not always easy to convey to the general public. Current hectic developments and funding opportunities keep drawing attention to the manifold technological possibilities with a strong bias on putting that digital technology in place. The strong focus on implementing a digital infrastructure seems to go at the expense of teaching contents, pedagogic principles or a discipline's concepts. Yet, who has the back of the humanities, or of other traditional, classical educational goals?

The humanities make it their designated task to provide orientation and evaluation for the increasingly complex and fast-paced global developments and their diverse cultural, societal and educative contexts (Beiner, 2009, p. 104). When formulating research questions, identifying research problems or devising hypotheses, researchers cannot but constantly refer back to their personal, their discipline's or even their larger society's value judgements and assumptions. While the strongest emphasis of the federal educational policy is put on MINT-subjects<sup>7</sup> in the belief that technological knowledge is key in the digital transformation, the role and responsibilities of communicative subjects is not forgotten:

„Zugleich werden Fähigkeiten wie logisches und analytisches Denken, strukturiertes Arbeiten, sorgfältiges Abwägen und Einordnen nicht unwichtiger, sondern noch bedeutsamer. Dem Schulfach Deutsch und den sozialwissenschaftlichen Fächern kommt hier eine besondere Verantwortung zu.“ (BMBF, 2016, p. 4)

It may be fair to see in this formulation the more general and broader reach of the humanities. In the strategic plans, the important role of communication for processing knowledge, finding structure and orientation, or using cultural techniques to critically evaluate remain somewhat unspecified. Those processes and techniques fall in the core competence of the humanities. Unfortunately, Foreign Language Education (and many other subjects) quietly falls off this priority list.

The strategic paper claims to engage the classical concept of education and its focus on acquiring knowledge and personality skills (BMBF, 2016, pp. 9–10). Thus, the government reassures that digitalization will not dispose of more traditional components. Digital education, so the paper affirms, must be considered as content for learning<sup>8</sup> and as a learning tool as well (BMBF, 2016, p. 10).<sup>9</sup> Although this distinction leaves room to assume that chances and challenges are adequately taken into account here, the awareness of humanities' contents, skills, and conceptualizations, or for the adaptability and adjustment of meanings with their knowledge base seem somewhat neglected. An imbalance and a certain one-sidedness of ministerial efforts can be observed when taking a look at best practice examples: All suggestions involve knowledge and skills of Informatics rather than communication (BMBF, 2016, p. 16). For the tertiary sector of education and teacher training,<sup>10</sup> the technological focus moves to the foreground once again: The strategies encourage projects to focus on applying technology, but not on asking foundational questions or exploring interdisciplinary concerns (BMBF, 2016, p. 18).

In a digital knowledge society, personal, public, and professional lives can be expected to get more complicated and, hence, demand for a more encompassing, complex concept of literacy. Almost 25 years ago, The New London Group has developed the concept of “multiliteracies” to not only provide their students with a set of literacies for diverse media but also with the critical stance to evaluate the contributions those media can make (The New London Group, 1996). The questions of cause, effect, and impact may become less transparent. The necessity to make informed decisions in all spheres of one's life is very likely to increase with that development. If citizens have the knowledge to explain a pressing phenomenon and are ignorant of how its components work together, how knowledge is created or how meanings are negotiated, their only option is coping by unquestioningly believing. It must be education's most noble objective to bring people to critical scrutiny, to classify and categorize knowledge and match it with prior meaning, to challenge, regroup or reassert the meaning and its components, to falsify and distinguish between legitimate knowledge and disinformation or misconceptions.

<sup>7</sup> The acronym is used in German to lump together the subjects *Mathematik/Mathematics*, *Informatik/Informatics*, *Naturwissenschaften/Natural Sciences*, and *Technik/Technology*.

<sup>8</sup> „[...] digitale Bildung als Lehr-Lerninhalt“ (BMBF, 2016, p. 10).

<sup>9</sup> „[...] digitale Bildung als Lerninstrument“ (BMBF, 2016, p. 10).

<sup>10</sup> „Hochschulbildung/Qualitätspakt Lehre“ (BMBF, 2016, p. 18).

Education in the humanities, therefore, ought not only to exercise a competent use of digital media and its tools, but encourage a broader take on media pedagogy including a rather foundational inquiry into the impact of media on knowledge production and the specifics of each medium or tool.

When it comes to far-reaching media shifts, the Germanist Cornelius Herz (2013) argues that it is crucial to not factor out media history and the development of media use in teaching contexts particularly. In his monograph *Medienumbrüche*, he delineates the historically drastic shifts in media development in light of current digitalization efforts. His focus lies on historical moments of media shift, in which innovative technology triggered the development of a new cultural paradigm that did not entirely replace the traditional paradigm, so he argues. To emphasize his claim, Herz chooses four pivotal points that led to such an epic shift: Around 1200, the introduction of the scriptorium, mostly in monasteries, led to a shift from “brain memory” to “script memory”, as he calls it. Knowledge was stored and traded via an increasingly encompassing library system. Around 1500, Gutenberg’s invention of epoch-making moveable letters brought on the shift from handwritten culture to “print memory”. The technical possibilities to record, store and reproduce sounds and images around the turn of the 20<sup>th</sup> century led to a visual memory and, eventually, at the beginning of the new millennium, the on-going digital transformation makes for a paradigm shift from analog to digital culture. Herz scrutinizes each of these epochs of media change and relates them to the ongoing digital transformation. Here, digital technology is confronted with a diversity of attributions that need to be understood with regard to their historical and contextual development as well as the recurrence of certain attributions during every moment of media shift or transformation.

In her book *Too Much to Know* (2010a), the intellectual historian Ann Blair traces the development of cultural techniques of information storage and knowledge processing by scrutinizing Renaissance intellectuals and the four skillful operations applied to manage texts or knowledge: “storing, sorting, selecting, and summarizing” (Blair, 2010a, p. 3). Blair argues that contemporary and future scholars may want “to understand the tools and categories” (Blair, 2010a, p. 268), because certain procedures or classifications from the bygone analog world of print live on and still form the basis of how we process information, yet they may seem unmotivated or arbitrary when used electronically. With that in mind, Blair contextualizes the importance of historical perspectives when considering the ultra-modern digital transformation:

“Technology has still its limits. [...] no tools exist to stand in for personal mastery of one’s subject matter and careful judgment, informed by contextual understanding. Human attention is one of our most precious commodities and many forces compete for it with an ingenious range of software and hardware devices. Even while information storage has been delegated to other media, human memory still plays a crucial role in recalling what to attend to, and when and how. Similarly, judgment is as central as ever in selecting, assessing, and synthesizing information to create knowledge responsibly.” (Blair, 2010a, p. 267)

These assertions underscore how important specific accomplishments of tools and their impact on working information and knowledge really are. Blair’s article *Information Overload* (2010b) brings this thought closer to the transformations that digital technology provides for the field of academic work and comments on the skills that students and researchers use for working with knowledge and developing new meanings. Her thoughts on the changes in media cultures and the transformations those changes have triggered elegantly shift the questions to discussing digital possibilities:

“Typically we select from collective storage facilities, like libraries and the Internet, and not only books and Web pages but also specific parts of them (like arguments, quotations, or facts). If we wish to revisit results, we need to store them so that they are retrievable” (Blair, 2010b).

Yet, with transformative digital storage technologies in mind, how are we going to store information and create meaningful, accessible and retrievable webs of knowledge? Only the interconnecting and linking of information to contexts and usages makes meaning possible. If that does not happen, knowledge will fall back into oblivion or worse, fall back into a status of unconnected, unrelated, meaningless information (Blair, 2010a, p. 268; 2010b). As the humanities' skills, expertise and body of knowledge is not invariant to culture and linguistic contexts, researchers need to remind themselves that meanings can only be unfurled within the confines of their linguistic and cultural contexts (Antos, Wichter & Palm, 2005; cp. also Turkle, 2015, pp. 224–225).

Being able to summarize texts, to paraphrase knowledge, to give a reasoned value judgement about chosen phenomena and make decisions about its usefulness in a given context is maybe the most basic, yet also the most crucial work of academia. Learners, teachers, and researchers need to make informed decisions about the choice of knowledge and the exact methods of its application, about its relevance and importance, and, more importantly, about how to structure, categorize and evaluate available knowledge. This requirement demonstrates how automatizing summaries, categorization and retrieval may only have a rather limited reach in the humanities. Innovative knowledge and new ideas strongly depend on the adaptation, recombination, and transfer of knowledge to new usages, new fields or new contexts of application. This process of meaning-making seems to follow a disciplinary methodology, and yet an erratic, creative, and unpredictable pattern. Therefore, Blair reasons:

“At the same time, we need to proceed carefully in the transition to electronic media, lest we lose crucial methods of working that rely on and foster thoughtful decision making. Like generations before us, we need all the tools for gathering and assessing information that we can muster – some inherited from the past, others new to the present.” (Blair, 2010b)

Or at the very least, we have to proceed with the greatest possible critical awareness. We need to foster sceptics and those people who work or argue against the mainstream, rather than following popular trends.

In their statement, Geschwend and Gamp formulate the challenges of digitalization in education (2017). As the German Federal States or their institutions of learning have not quite succeeded in developing their own digital learning environments and, hence, make continued use of commercial digital tools and networks, learners' data is collected, and digital industries earn a commercial profit. It should go without saying that institutional learning environments need particularly astute discussions on questions of exploitation or manipulation (Geschwend & Gamp, 2017, p. 786). While digital technologies find their way into all spheres of social life and educational processes, the question should be asked how the advance of digital teaching and learning can be disjoined from the dangers of neuropsychological atrophy: How can it be avoided that an exceeding exposure to digital technology minimizes the options of learners or teachers to perceive, to process or to empathize with the world around them (Geschwend & Gamp, 2017, p. 786; cp. also Turkle, 2015, pp. 224–225)?

Finding employment and being qualified for different jobs of the near future will depend upon the development of digital literacy (Geschwend & Gamp, 2017, p. 786). Similar to Blair, Geschwend and Gamp claim that although the digitalization of large swaths of social life is driven by economic and political interest, the concept of digital literacy will have to entail the ability of judging and assessing sources and situations or to critically and ethically contextualize phenomena (Geschwend & Gamp, 2017, pp. 786f.; see also The New London Group, 1996). Therefore, particularly the humanities will have to take up their game. Geschwend and Gamp ask the pertinent question whether digitalization will shape up to become a catalyst for civilization or whether it is merely driven by

the aim of maximizing profits.<sup>11</sup> Next to teaching digital literacy and critical judgement, they demand of universities to encourage and invigorate “analog” competencies of their students, such as knowledge, forms of understanding, and the skills and characteristics that make for human thinking, feeling, communicating and behaving.<sup>12</sup>

#### 4 The field of British and American Studies and its digital transformation

Numerous technological advances contribute to the work done in the humanities and they need to be explored, explained and expanded. More than a decade ago, the research conglomerate of the digital humanities was established in order to put questions of digitalization on the humanities’ agenda and to ascertain the potential of digital technology for the mission, intent and self-styling of the humanities. It is one of any academic disciplines’ most cherished prerogatives to scrutinize innovations with regard to its (probing research) questions, to the relations between new topics and the discipline’s core goals, principles or categories, and regarding its repertoire of research methodologies, established sets of beliefs, and knowledge archives. When it comes to studying digitalization in the humanities or the field of Foreign Language Education, the teaching rationale for digital learning environments, the chances and challenges of digital tools as well as their benefits and additional value with regards to our field’s content, principles or working methods have hardly been mentioned.<sup>13</sup> It is, therefore, that I would like to contribute to a regular reflection, revision and verification of the discipline and its most important, most cherished assets in light of new developments and challenges (cp. also Vollmer, 2015, p. 128).

The disciplines of *Anglistik/Amerikanistik* – American Studies, English Studies, Linguistics, and Foreign Language Education – have attended to questions of digitalization and the digital humanities. To what avail? What are “the challenge and promise” of digital scholarship, as Americanists Alexander Dunst and Dennis Mischke ask in their recent journal issues (2018, p. 131)? Dunst and Mischke describe the digitalization of the humanities by dint of the wave-metaphor: While the first wave put all the focus on technical opportunities and the work with databases, the second wave pushed forward the opportunities arising out of visualization and gamification. Visual and audiovisual material could now quickly be analyzed, stored and distributed (Dunst & Mischke, 2018, pp. 136–137). As Dunst and Mischke so aptly ask: “[...] what precisely is the epistemological shift imbued by this digital transformation?” (2018, p. 137) According to this question’s logic, one should assume that the imminent third wave of digitalization would focus on constructing knowledge and redefining academic working methods.

The proliferation of digital opportunities makes knowledge globally available and universally transferable in a technical sense: University libraries that adopt an ‘e-first’ strategy may serve as just one example. For English language teaching, the social networks of the US-American computer industry, the many apps and services for streaming films, video clips, photos, or electronic books are a vast source of language input. The access to those resources is technically not open, as more often than not, they rely on payment models or on subscriptions, or users pay by offering up their data and privacy to the

<sup>11</sup> The passage in the original German reads: “Ist Digitalisierung ein Katalysator des Zivilisationsprozesses oder geht es vornehmlich um Profitsteigerung?”

<sup>12</sup> The passage in the original German reads: “Den Universitäten sei geraten, bei ihren Studierenden neben Digital Literacy und kritischer Urteilskompetenz weiterhin oder gar vermehrt auch ‘analoge’ Kompetenzen zu stärken: Kenntnisse, Verständnisformen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die für menschliches Denken, Fühlen, Kommunizieren und Verhalten charakteristisch sind.” (Geschwend & Gamp, 2017, p. 787)

<sup>13</sup> The contributions in Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter (2019) provide evidence for the fact that the German TEFL community has identified this gap; the volume provides a range of suggestions for conceptual innovation in these fields.

industry's use. Interestingly, at the biannual conference of the German Foreign Language Educators (DGFF, *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*) with the title "Languages, Cultures, Identities: Changes through Digitalization" in September 2019,<sup>14</sup> the focus of academic talks and workshops seems to have been directed much more towards changes in technology and the digitization of teaching scenarios with the help of gadgets and equipment. Most attention was guided towards questions of how to use digital technology in the classroom, how to implement a digital teaching practice or how to use specific digital tools related to specific apps, online tools, video clips, or corpora or the use of other virtual (learning) environment. A cluster of talks centered on innovations in learning materials and teaching methodology. Considerably less attention was given to questions of the digital social divide or social justice that are created by technology and the consumption of digital gadgets. Many of those research endeavors elegantly tie in with the strategic plans of educational policy and third-party funding bids, but they leave questions of the disciplines of (teaching) English or the humanities stuck between a rock and a hard place. Other questions pertaining to what seems unique about the field of knowledge – questions of language and literature, of mediation and narrativity, of ambiguity and belonging – seem to have fallen by the wayside.

At the beginning of the millennium, Ruben Puentedura developed criteria to assess and evaluate the possibilities offered by digital, computer-based tools in the context of teaching and learning. The assumptions about the impact those tools can have on the quality of learning, he finds, are unfitting (Puentedura, 2003). Therefore, he developed a four-stage matrix that found wide recognition in the world of digital learning, including computer-assisted language learning (cf. also Schmidt & Strasser, 2018).<sup>15</sup> On the level of substitution (I.), the digital application simply replaces "another technological tool, without a significant change in the tool's function". A print book for, example, is replaced by a copy of that book. No further function is added, yet the new tool may be more efficient and easier to handle. On the level of augmentation (II.), a more traditional tool is exchanged for a digital one with adding a "significant functionality increase". The digital tool can take operations that make it faster, more efficient or easier to navigate than the other application. On the level of modification (III.), the digital technology offers the opportunity for a "redesign of significant portions of a task to be executed". Eventually, on the level of redefinition (IV.), the learning experience and task design can be altered so comprehensively that "the creation of new tasks, inconceivable without the computer" is the desired outcome (Puentedura, 2003; cp. also Dudeney, Hockly & Pegrum, 2014, pp. 46–48). To argue for a digital transformation of our knowledge society, therefore, would require digital tools to enfold at least the modification and, better yet, the redefinition of teaching and learning scenarios. Only a leap in educational quality would justify the encompassing, expensive, and extensive investment in all societal spheres. The teaching of English and Foreign Language Education, understood as field of knowledge from the midst of the humanities, would need a modification and redefinition of the basic tenets of our discipline(s) as well as educational efforts.

Clearly, the digitalization of the humanities should probe into the changes in conceptualizing, memorizing, or transmitting knowledge. Dunst and Mischke call for conceiving "new forms of presentation, pedagogy, and analysis" (2018, p. 135). Mehring puts it in a nutshell when asking: "How can we move from a practical digital revolution to a new way of thinking about and creatively engaging with material, charts, clusters, patterns or maps generated or distilled via digital algorithms?" (Mehring, 2018, p. 231) Not

---

<sup>14</sup> The original title in the German language reads: "Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung".

<sup>15</sup> Puentedura's model has also been criticized, e.g., because of its inherent teleology (Bär, 2019) as well as, amongst others, the lack of precision regarding the definition of the individual categories (Schildhauer, in press). Despite this criticism, the model has proven to be an inspiring starting point for thinking about the innovative implementation of digital technologies in educational contexts and beyond.

just computational opportunities need to be considered, but even more so the transformation of how we generate knowledge, make meaning and use language creatively, how the cultural work of literature and any other form of art can be explored and play a role in the digitalization of our societies.

I argue that foundational research is needed for studying English as much as for every field of knowledge or area of application. The federal strategic plan reasserts that critical reflection is at the core of the changes so that chances and challenges can be weighed up: Cultural techniques, such as reading, writing, and calculating are needed to be successfully empowered to make informed decisions and develop a self-determined personality or life style (BMBF, 2016, p. 4). For doing this, the premises of TESOL, the teaching of English to speakers of other languages, have to be considered, especially those that do not seem immediately conducive to digitalization, such as language awareness, historicity, and cultural embeddedness, ambiguity or narrativity.

## 5 Concluding thoughts

The central concern must be that the digital transformation will change the way we process information, work knowledge, (inter)act and communicate with each other. What is needed, hence, is a more comprehensive approach: a transformed system of epistemological patterns. The digital transformation, after all, is a lot more than an updated technology. It changes well-established and tested cultural techniques, such as reading, writing, processing information ... possibly also thinking, or teaching and learning in general (cp. also Brennan, 2017, p. 12; Dunst & Mischke, 2018, p. 133).

The questions raised in this chapter could, therefore, be summarized in one: How can digital possibilities enhance cultural techniques, working with languages and texts, or teaching and learning? What needs to be scrutinized and explored for each and every field of knowledge – school subject as much as academic discipline – are the consequences of digitalization efforts for communication processes at the school, in the classroom or in any relevant learning environment as well as the relationship between learners and teachers and other stakeholder groups. The main focus needs to rest on (disciplinary) content, concepts and the methodology of a school subject and discipline, because “technology follows pedagogy” and because digital transformation is all about the changing roles of the individuals involved in educational processes, here: the researchers, teachers, and, most importantly, the learners.

## References

- Antos, G., Wichter, S., & Palm, J. (2005). *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Bär, M. (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (pp. 12–23). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Beiner, M. (2009). *Humanities: Was Geisteswissenschaft macht. Und was sie ausmacht*. Berlin: Berlin University Press.
- Blair, A. (2010a). *Too Much to Know: Managing Scholarly Information Before the Modern Age*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Blair, A. (2010b). *Information Overload, Then and Now*. Date of access: 26.12.2019. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/Information-Overload-Then-and-125479>.
- Bloomberg, J. (2018). *Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse them at Your Peril*. Date of access: 12.02.2020. Retrieved from <https://www>.

- forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Date of access: 03.05.2018. Retrieved from [https://www.bildung-forschung.digital/files/Bildungsoffensive\\_fuer\\_die\\_digitale\\_Wissensgesellschaft.pdf](https://www.bildung-forschung.digital/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Date of access: 12.12.2019. Retrieved from: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz\\_Qualitaetsoffensive\\_Lehrerbildung\\_barrierefrei.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019a). *Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF*. Date of access: 07.12.2020. Retrieved from [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/BMBF\\_Digitalestrategie.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalestrategie.pdf).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019b). *Wissenswertes zum Digitalpakt Schule*. Date of access: 15.03.2020. Retrieved from <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>.
- Brennan, T. (2017). *The Digital Humanities Bust*. Date of access: 18.03.2019. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/The-Digital-Humanities-Bust/>.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Eds.). (2019). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- dpa (2018a). *Jeder Dritte fühlt sich in digitaler Welt überfordert*. Date of access: 12.06.2020. Retrieved from [https://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infoline\\_nt/netzwelt/article172753506/Jeder-Dritte-fuehlt-sich-in-digitaler-Welt-ueberfordert.html](https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/netzwelt/article172753506/Jeder-Dritte-fuehlt-sich-in-digitaler-Welt-ueberfordert.html).
- dpa (2018b, 24.02). *Schul-Cloud kommt später*. *Schwäbisches Tagblatt, Südwestumschau*.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832913>
- Dunst, A., & Mischke, D. (2018). Introduction: The Challenge and Promise of Digital American Studies. *Amerikastudien / American Studies*, 63 (2), 131–140.
- Geschwend, L., & Gamp, J. (2017). Der Wahrheit verpflichtet: Die Herausforderungen einer digitalisierten Welt. *Forschung & Lehre*, (9), 786–787.
- Habermehl, A. (2018a, 23.02.). *Eine Wolke namens Ella*. *Schwäbisches Tagblatt, Südwestumschau*.
- Habermehl, A. (2018b, 12.04.). *„Das Projekt wird völlig neu aufgesetzt“*. *Schwäbisches Tagblatt, Südwestumschau*.
- Habermehl, A. (2018c, 21.09.). *Ellas Ende*. *Schwäbisches Tagblatt, Südwestumschau*.
- Herz, C. (2013). *Literaturumbrüche: Medienwandelprozesse als Geschichte und Gegenwart im Deutschunterricht*. München: kopaed.
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2019a). *Digitale Bildungsplattform*. Date of access: 25.01.2020. Retrieved from <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Digitale+Bildungsplattform>.
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2019b). *Pressemitteilung: Rechnungshof-Gutachten zu Bildungsplattform „ella“*. Date of access: 09.09.2019. Retrieved from [www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/rechnungshof-gutachten-zu-bildungsplattform-ella](http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/rechnungshof-gutachten-zu-bildungsplattform-ella).
- Krommer, A. (2018). *Warum der Grundsatz ‚Pädagogik vor Technik‘ bestenfalls trivial ist*. Date of access: 10.03.2020. Retrieved from <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/>.

- Küchler, U. (2019). Knowledge Transfer. In L. Kühnhardt & T. Mayer (Eds.), *The Bonn Handbook of Globality, Vol. 1* (pp. 409–417). Wiesbaden: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90377-4\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90377-4_34)
- Mehring, F. (2018). Digital Photographic Grammar: Mapping Documentary Photographs. *Amerikastudien / American Studies*, 63 (2), 231–252.
- Puentedura, R. (2003). *A Matrix-Model for Designing and Assessing Network-Enhanced Courses*. Date of access: 02.07.2018. Retrieved from <http://www.hippasus.com/resources/matrixmodel/index.html>.
- Schildhauer, P. (in press). Review of E. Burwitz-Melzer et al.: Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. *Journal for Media Linguistics*.
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2018). Media-Assisted Foreign Language Learning: Concepts and Functions. In C. Surkamp & B. Viebrock (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language* (pp. 211–231). Stuttgart: Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_12)
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1–30. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.
- Vollmer, H.J. (2015). Zur Organisation fremdsprachendidaktischen Wissens. In S. Doff & A. Grünewald (Eds.), *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung* (pp. 113–130). Trier: WVT.
- Zierer, K. (2017). *Lernen 4.0: Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Information on the article

**Citation:**

Küchler, U. (2020). Digital Learning and the Humanities. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 178–189. <https://doi.org/10.4119/pflb-3504>

Online accessible: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## Digitale Fremdsprachenkompetenzen?

### Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“

Claudia Burger<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Goethe-Universität Frankfurt am Main

\* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,  
Institut für England- und Amerikastudien (IEAS),  
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt a.M.  
c.burger@em.uni-frankfurt.de

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag werden infolge der Veröffentlichung des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* (2017) der Kultusministerkonferenz Überlegungen zur fachspezifischen Ausgestaltung des dort vorgeschlagenen Rahmenmodells zu den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ in Bezug auf das Fach Englisch angestellt. Hierbei handelt es sich um Vorüberlegungen für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“, welches von 2020 bis 2023 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird und in dessen Rahmen eine Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch erfolgen soll. Neben den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz werden weitere Kompetenzmodelle sowie Ansätze und Konzepte aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung herangezogen, um vorläufige Rückschlüsse bezüglich der avisierten Modellierung zu ziehen, die mit der Perspektive schulischer Bildung im post-digitalen Zeitalter erarbeitet werden soll.

**Schlagwörter:** digitale Kompetenzen, digitale Fremdsprachenkompetenzen, multiliteracies, digital literacies, 21st century skills, 21st century learning, Post-Digitalität, post-digitalism



## 1 Einleitung

Der Englischunterricht in Deutschland soll Schüler\*innen in erster Linie den Englischspracherwerb und damit einhergehend interkulturelle Kompetenzentwicklung ermöglichen. So heißt es in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2012 beispielsweise für die allgemeine Hochschulreife zur Fremdsprache Englisch:

„Mit Blick auf Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung gewinnt das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit weiter an Bedeutung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert eine umfassende Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen sowie interkulturelle Kompetenz. [...] Ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs. Diese Diskursfähigkeit wird verstanden als eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. Sie umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden.“ (KMK, 2012, S. 11)

Als entsprechende Kompetenzbereiche werden in diesen Bildungsstandards interkulturelle kommunikative Kompetenz, funktionale kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz sowie Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit angeführt (KMK, 2012, S. 12). In den etwa zur gleichen Zeit von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz aus dem Jahr 2011 heißt es, eine zukunftsorientierte Fremdsprachenkonzeption verfolge vier Ziele:

- Erweiterung der sprachlichen Bildung zur Mehrsprachigkeit,
  - Stärkung der kulturellen Vielfalt Europas,
  - Förderung von Mobilität und Integration,
  - Vorbereitung auf eine international geprägte Wirtschafts- und Arbeitswelt“
- (KMK, 2011, S. 2).

Aus heutiger Perspektive wirft die Rezeption dieser Beschlüsse und Empfehlungen die Frage nach einem offenbar fehlenden Schlagwort des 21. Jahrhunderts auf: Digitalisierung.<sup>1</sup> Während die Beschlüsse und Empfehlungen Konsequenzen aus Globalisierung, Internationalisierung und Migrationsbewegungen auf den Fremdsprachenunterricht ziehen und daraus entsprechende Kompetenzziele und Unterrichtsinhalte abgeleitet werden, stellt sich aus heutiger Sicht die Frage, ob und wie diese Überlegungen vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierungsprozesse und deren Einfluss auf den Bildungsbe- reich ergänzt bzw. angepasst werden müssen.

Solchen Überlegungen kommt das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2016 (in der Fassung vom 07.12.2017) nach. Darin werden die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für die Organisation von Bildungsprozessen diskutiert. Zudem wird die Notwendigkeit formuliert, Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu benennen, über die Schüler\*innen verfügen sollen, um

<sup>1</sup> In Bezug auf das Verständnis von „Digitalisierung“ sei auf die Definition der KMK aus dem hier zitierten Strategiepapier verwiesen: „Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen z.B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen“ (KMK, 2017, S. 8). Darüber hinaus wird in diesem Beitrag darunter die noch umfassendere Grundidee verstanden, die mit den Begriffen „digitaler Wandel“ (siehe bspw. den Dossier- eintrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/digitalisierung.html>; Zugriff am 06.02.2020) oder „digitale Revolution“ (siehe bspw. Tapscott, 2012) zum Ausdruck gebracht wird, nämlich ein durch den zunehmenden technologischen Fortschritt hervor- gebrachter, sektorenübergreifender Wendepunkt mit Einflussnahme auf alle Lebensbereiche. Siehe dazu außerdem die Ausführungen von Trilling und Fadel (2009) zu einer Wende vom Agrarzeitalter zum Zeit- alter der Industrialisierung hin zu einer „Knowledge Age Economy“. Siehe darüber hinaus die Ausführ- ungen von Horx (o.D.) zu „Digitalismus“ und einer „Ideologie gewordene[n] Computerisierung“.

auf eine digitale Welt vorbereitet zu sein (KMK, 2017, S. 11). Dazu stellt die Kultusministerkonferenz einen Kompetenzrahmen vor, der auf etablierten Kompetenzmodellen fußt. Dieser Rahmen versteht sich als Grundlage für die fachspezifische Anpassung von Curricula hinsichtlich der Förderung digitaler Kompetenzen. Entsprechend gelte es, sowohl die KMK-Bildungsstandards als auch die Bildungs- und Lehrpläne der Länder anzupassen. Dazu heißt es:

„Dies wird nicht über ein eigenes Curriculum für ein eigenes Fach umgesetzt, sondern wird integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer. Jedes Fach beinhaltet spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt durch seine Sach- und Handlungszugänge. Damit werden spezifische Fach-Kompetenzen erworben, aber auch grundlegende (fach-)spezifische Ausprägungen der Kompetenzen für die digitale Welt.“ (KMK, 2017, S. 12)

Als Reaktion auf das KMK-Strategiepapier spricht sich auch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in ihrem Positionspapier *Fachliche Bildung in der digitalen Welt* (2018) für die Relevanz der Entwicklung von fächerübergreifenden sowie fachspezifischen digitalen Kompetenzen aus. Einerseits müssten fachliche Kompetenzen digital gefördert werden, denn Unterricht sei stets Fachunterricht und habe als solcher die Förderung fachlicher Kompetenzen zum Ziel. „In einer digitalen Welt“, heißt es weiter, „müssen sich diese fachlichen Kompetenzen auf digitalen Anwendungs- und Handlungsfeldern bewähren“ (GFD, 2018, S. 1). Gleichzeitig gelte es, digitale Kompetenzen fachlich zu fördern:

„Ohne Fachlichkeit besitzen digitale Kompetenzen keinen Gegenstand, an dem sie sich beweisen bzw. fruchtbar werden können. Erst in der Kombination mit fachlichen Kompetenzen und damit verknüpften Inhalten erhalten digitale Kompetenzen mithin einen Fokus, in dem sie zur Anwendung gelangen und geübt, reflektiert bzw. gefördert werden können.“ (GFD, 2018, S. 2)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was genau unter fachspezifischen digitalen Kompetenzen für den Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch zu verstehen ist und wie sich diese modellieren lassen.

Der vorliegende Beitrag stellt dahingehend erste Überlegungen an. Diese verstehen sich als Vorarbeiten für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“, welches ab März 2020 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird. In diesem Projekt werden phasenübergreifende Lehrkräfteaus- und -fortbildungsformate konzipiert, erprobt, evaluiert und wissenschaftlich begleitend erforscht, und zwar sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch. Im Fokus steht die Frage, wie (angehende) Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden müssen, um ihren (zukünftigen) Schüler\*innen die Entwicklung fächerübergreifender und fachspezifischer digitaler Kompetenzen zu ermöglichen. Im Rahmen des Projekts wird ein Modell digitaler Fremdsprachen- bzw. Englischkompetenzen erarbeitet, welches mithilfe der darin gewonnenen empirischen Forschungserkenntnisse weiterentwickelt wird (siehe Burger & Elsner, im Druck). Auf diese Weise kommt das Projekt der Forderung der Gesellschaft für Fachdidaktik nach, die theoretische Modellierung und empirische Erforschung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen von Digitalisierung als Aufgabe der Fachdidaktiken zu betrachten. Demnach entstünden derzeit neue digitale fachliche Kompetenzanforderungen, die das Rahmenmodell des KMK-Strategiepapiers bisher nicht erfasse (GFD, 2018, S. 2).

Im Sinne der angestrebten Vorarbeiten werden in diesem Beitrag in einem ersten Schritt die Kompetenzmodelle beleuchtet und kontrastiert, die dem Kompetenzrahmen des KMK-Strategiepapiers zugrunde liegen. Daraufhin werden etablierte Konzepte und pädagogisch-didaktische Ansätze des (Fremd-)Sprachenlehrens und -lernens vorgestellt, die ebenfalls mit der Frage verbunden sind, wie sich das (Fremd-)Sprachenlehren und

-lernen verändern sollte, um den Bedürfnissen von Lernenden in einer zunehmend digitalisierten, globalisierten, pluri- und transkulturellen sowie mehrsprachigen Welt zu entsprechen. Diese Ausführungen werden sodann vor dem Hintergrund von „21st century skills“ (Trilling & Fadel, 2009) und dem Konzept der Post-Digitalität ausgeführt, um zuletzt Rückschlüsse auf die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen zu ziehen.

All diese theoretischen Ausführungen lesen sich vor dem Hintergrund einer empirischen Befundlage, nach der die Entwicklung digitaler Kompetenzen<sup>2</sup> von Lernenden und Lehrenden von großer Bedeutung ist. So zeigt eine Reihe von Studien, die beispielsweise Mediennutzung, digitale Kompetenzen von Schüler\*innen sowie Kompetenzeinschätzungen und Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften erheben, dass sowohl Schüler\*innen als auch Lehrkräfte in Deutschland Bedarf haben, ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln (siehe Bos et al., 2014, bzw. Eickelmann et al., 2019; BITKOM, 2015; Monitor Lehrerbildung, 2018; Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Die vergleichende Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study; Eickelmann et al., 2019) konnte nach ICILS 2013 erneut aufdecken, dass die digitalen Kompetenzen deutscher Schüler\*innen im internationalen Vergleich nur mittelmäßig ausgeprägt sind und keine Unterschiede im Vergleich zu ICILS 2013 feststellbar sind (Eickelmann & Labusch, 2019, S. 27). Zudem zeigt ICILS 2018, dass deutsche Schüler\*innen eigenen Angaben zufolge digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke vergleichsweise wenig nutzen. In Bezug auf Lehrkräfte zeigt ICILS 2018, dass diese (gemäß Selbstauskunft) häufiger digitale Medien einsetzen als noch vor einigen Jahren, dieser Anteil aber im Vergleich zu den anderen Teilnahmeländern gering ist. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass digitale Medien seitens deutscher Lehrkräfte vorwiegend für Präsentationen im Kontext des Frontalunterrichts genutzt werden (Eickelmann & Labusch, 2019). Dies wird durch weitere Studien bestätigt, die belegen, dass Lehrkräfte in Deutschland Digitalisierung als zusätzliche Herausforderung wahrnehmen und deren volles didaktisch-pädagogisches Potenzial nicht ausschöpfen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017; Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018). Gleichzeitig konnte die repräsentative Befragung des ifo Bildungsbarometers 2017 zeigen, dass sich die Deutschen für den Breitbandausbau und WLAN an Schulen aussprechen und der Wunsch besteht, alle Schüler\*innen dort mit Computern auszustatten. Zudem sei die Vermittlung von Digital- und Medienkompetenzen bereits in der Grundschule erforderlich (Wößmann, Lergetporer, Grewenig, Kugler & Werner, 2017).

Daraus ergibt sich für die schulische Bildung, dass die Förderung digitaler Kompetenzen für die Zielgruppen der Lernenden und Lehrenden angezeigt ist. Die Einstellungen gegenüber dem Einsatz digitaler Technologien sind dabei entscheidend und müssen in der Konzeption von Fördermaßnahmen Beachtung erfahren.

---

<sup>2</sup> Der Begriff „digitale Kompetenzen“ soll hier im Sinne der Leser\*innenführung als grober Oberbegriff für die weiteren hier aufgeführten Begriffe dienen („computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“, siehe u.a. Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; „computer and information literacy“, siehe u.a. Fraillon, Schulz & Ainley, 2013; „ICT literacy“, siehe u.a. Lennon, Kirsch, Von Davier, Wagner & Yamamoto, 2003; „digital literacy“, siehe u.a. Martin & Grudziecki, 2006; „digital literacies“, siehe u.a. Lankshear & Knobel, 2008, 2015; „digital competences“, siehe u.a. Ferrari, 2013). Zwar können die Begriffe nicht synonym genutzt werden, da die dahinterstehenden Kompetenzdefinitionen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, doch sie vereint im Kern dieselbe Grundidee.

## 2 Modellierungen digitaler Kompetenzen

In ihrem Strategiepapier schlägt die Kultusministerkonferenz einen fächerübergreifenden Kompetenzrahmen zwecks fachspezifischer Anpassung vor, der auf drei etablierten Kompetenzmodellen basiert: (1) dem bereits zitierten Modell, das ICILS 2013 zugrunde gelegt wurde, (2) dem DigComp (European Digital Competence Framework), das von der Europäischen Union in Auftrag gegeben wurde, sowie (3) dem Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung (LKM). Diese seien daher in Kürze erläutert und kontrastiert, bevor daraufhin der KMK-Kompetenzrahmen genauer beleuchtet wird.

ICILS 2013 nutzt das Konzept der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (*computer and information literacy*, CIL) und definiert diese

„im Sinne eines Literacy-Ansatzes als individuelle Fähigkeiten einer Person [...], die es ihr erlauben, Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben“ (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 10).<sup>3</sup>

Theoretisch werden diese Kompetenzen in zwei Teilbereiche untergliedert: (I) Informationen sammeln und organisieren, (II) Informationen erzeugen und austauschen.<sup>4</sup>

Für ICILS 2018 wurde das Konstrukt ausdifferenziert und in vier Teilbereichen dargestellt, um der Entwicklung Rechnung zu tragen, „dass der Bereich der ‚Digitalen Kommunikation‘ (Teilbereich IV) als zunehmend relevanter gilt“:

*„Teilbereich I: Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen*

- I.1 Grundlagen der Computernutzung kennen und verstehen
- I.2 Grundlegende Konventionen der Computernutzung kennen, verstehen und anwenden

*Teilbereich II: Informationen sammeln und organisieren*

- II.1 Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten
- II.2 Informationen verarbeiten und organisieren

*Teilbereich III: Informationen erzeugen*

- III.1 Informationen umwandeln
- III.2 Informationen erzeugen

*Teilbereich IV: Digitale Kommunikation*

- IV.1 Informationen austauschen
- IV.2 Informationen verantwortungsvoll und sicher nutzen“ (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019, S. 9)

Das Modell DigComp (European Digital Competence Framework) nutzt den Begriff „Digital Competence“ und definiert diesen als „confident, critical and creative use of ICT to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion and/or participation in society“ (Ferrari, 2013, S. 2). Unterschieden wird in diesem Modell zwischen fünf Bereichen, denen einzelne Kompetenzen zugeordnet werden und die wie folgt zusammengefasst sind:

“Information: identify, locate, retrieve, store, organise and analyse digital information, judging its relevance and purpose.

<sup>3</sup> Die englische Originaldefinition der internationalen Studienleitung, die ins Deutsche übersetzt bzw. angepasst wurde, lautet wie folgt: „Computer and information literacy refers to an individual’s ability to use computers to investigate, create, and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace, and in society“ (Fraillon et al., 2013, S. 18).

<sup>4</sup> Aspekte von Teilbereich I: (1) Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen, (2) Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten, (3) Informationen verarbeiten und organisieren; Aspekte von Teilbereich II: (1) Informationen umwandeln, (2) Informationen erzeugen, (3) Informationen kommunizieren und austauschen, (4) Informationen sicher nutzen.

Communication: communicate in digital environments, share resources through online tools, link with others and collaborate through digital tools, interact with and participate in communities and networks, cross-cultural awareness.

Content-creation: Create and edit new content (from word processing to images and video); integrate and re-elaborate previous knowledge and content; produce creative expressions, media outputs and programming; deal with and apply intellectual property rights and licenses.

Safety: personal protection, data protection, digital identity protection, security measures, safe and sustainable use.

Problem-solving: identify digital needs and resources, make informed decisions on most appropriate digital tools according to the purpose or need, solve conceptual problems through digital means, creatively use technologies, solve technical problems, update own and other's competence." (Ebd., S. 11)<sup>5</sup>

Die Länderkonferenz MedienBildung (LKM) nutzt in ihrem Positionspapier „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ den Begriff der Medienkompetenz, die als Kulturtechnik das „Lernen mit und über Medien“ ermöglichen (LKM, 2015, S. 2). Dabei wird zwischen den folgenden fünf Kompetenzbereichen unterschieden, die allerdings in diesem Papier nicht näher ausgeführt werden:

„Informationen recherchieren und auswählen  
Mit Medien kommunizieren und kooperieren  
Medien produzieren und präsentieren  
Medien analysieren und bewerten  
Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“ (ebd., S. 3ff.).

Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage des vorliegenden Beitrags, nämlich wie fachspezifische digitale Kompetenzen – hier: digitale Fremdsprachenkompetenzen Englisch – auf der Basis bestehender fachunspezifischer Kompetenzmodelle strukturiert werden können, sollen diese drei Modelle nun in Kürze kontrastiert und diskutiert werden, bevor in einem nächsten Schritt auf den Kompetenzrahmen eingegangen wird, den die Kultusministerkonferenz für ebendiese Überlegungen zum Ausgangspunkt erklärt hat.

Gemein ist diesen Kompetenzmodellierungen und deren zugrundeliegenden Kompetenzdefinitionen das Zielanliegen der Befähigung von Lernenden zur gesellschaftlichen Teilhabe im Kontext einer digitalisierten Lebenswelt mithilfe digitaler Technologien und Medien. Dabei gilt es zu bedenken, dass diese Modelle dennoch aus unterschiedlichen Kontexten heraus und mit diversen Anliegen generiert wurden. Die ICILS-Studien sind im Bildungsbereich verortet und fokussieren das Lernen und Lehren in der Bildungsinstitution Schule, und zwar im internationalen Vergleich und im Hinblick auf eine in Bezug auf das Alter ausgewählte, homogene Gruppe von Schüler\*innen. Koordiniert werden die Studien von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, o.D.), geleitet von dem *Australian Council for Educational Research* (ACER, o.D.), der sich als nicht profitorientierte Forschungsorganisation mit Sitz in Australien versteht. Im Falle von Deutschland erfolgt die Finanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit Unterstützung der Europäischen Kommission (Bos et al., 2014, S. 8).

DigComp ist ein Projekt, das vom *Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS) als Teil des *Joint Research Centre* (JRC) der Europäischen Kommission ins Leben gerufen wurde (Ferrari, 2013, S. 2). Darin wurde das hier in Kürze dargestellte Modell in einem mehrschrittigen Prozess erarbeitet, wobei weitere etablierte Rahmenmodelle aus dem europäischen und internationalen Raum analysiert wurden und als Ausgangsbasis dienten, darunter auch das der ICILS-Studie aus dem Jahr 2013. Das in

<sup>5</sup> Auch dieses Modell wurde zu einem späteren Zeitpunkt aktualisiert und ausdifferenziert; siehe dazu Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande (2016).

DigComp erarbeitete Selbstbeurteilungsraster richtet sich an alle Bürger\*innen und nicht dezidiert an Schüler\*innen; das erarbeitete Kompetenzrahmenmodell eigne sich allerdings u.a. für die Entwicklung von Curricula oder anderen Initiativen (ebd., S. 10) und sollte somit auch der Entwicklung schulischer Curricula dienen können. Entsprechend sei das Modell nicht spezifisch im Hinblick auf schulisches Lernen entwickelt worden, lasse sich aber darauf beziehen bzw. dafür nutzen.

Das Modell zur schulischen Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung bezieht sich spezifisch auf das deutsche Schulsystem und adressiert somit dezidiert deutsche Schüler\*innen. Es ist somit im Kontext des in Deutschland historisch gewachsenen Verständnisses von Medienbildung und Medienkompetenz zu verstehen; allerdings macht das Papier keine Angaben dazu, welche Theorien und Modellierungen als Basis dienen. Baackes (2001) etablierte Modellierung von Medienkompetenz, auf die bis heute oft verwiesen wird, unterscheidet zwischen vier Dimensionen von Medienkompetenz: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung. Hierbei erfahren die kritische Auseinandersetzung mit Medien sowie das Wissen um und „Durchschauen“ von Mediensystemen besondere Aufmerksamkeit. In dieser Tradition scheint das LKM-Modell angelegt zu sein.

In Bezug auf das ICILS-Modell gilt es zu berücksichtigen, dass aufgrund der internationalen Ausrichtung der Studie ein Modell erarbeitet werden musste, das länderübergreifend anwendbar ist und sowohl Kultur- als auch Systemspezifika berücksichtigt. Mit anderen Worten: Es brauchte ein Modell, das einerseits differenziert genug ist, um der Komplexität des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses nachzukommen, und gleichzeitig allgemeingültig genug, um in allen nationalen Kontexten Gültigkeit zu besitzen. Dennoch erscheint die Differenzierung der zwei Bereiche „Informationen sammeln und organisieren“ sowie „Informationen erzeugen und austauschen“, die für die Studie aus dem Jahr 2013 vorgenommen wurde, im Vergleich mit dem DigComp-Modell und v.a. mit dem Kompetenzraster des KMK-Strategiepapiers zwar sinnvoll, aber oberflächlich, da weitere relevante Kompetenzfacetten wenig bis unbeachtet bleiben. Dieser Eindruck verstärkt sich vor dem Hintergrund, dass das Modell für die zweite ICILS-Studie aus dem Jahr 2018 – wie oben aufgeführt – ausdifferenziert und umstrukturiert wurde. Dadurch erfährt der Aspekt der digitalen Kommunikation und Interaktion im Modell der zweiten ICILS-Studie eine ebenso hohe Bedeutsamkeit wie im DigComp-Modell, welches Kommunikation als eigenen Kompetenzbereich aufführt. Hinsichtlich der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen hat die Betonung digitaler kommunikativer Kompetenzen besondere Relevanz, weswegen diese Ergänzung als gewinnbringend erachtet wird.

Das DigComp-Modell ist im Vergleich zu dem Modell der zweiten ICILS-Studie differenzierter, da es zwischen fünf Kompetenzbereichen unterscheidet und diese detaillierter expliziert. Es hat zwar keine internationale, sondern eine europäische Ausrichtung, doch es ist fraglich, ob diese geographische Engführung in Bezug auf die Berücksichtigung von nationalstaatlichen Systemspezifika und kulturellen Unterschieden als Begründung für den höheren Grad an Differenzierung herangeführt werden kann. Gleichzeitig wurde das DigComp-Modell entwickelt, um allen Bürger\*innen eine Kompetenzeinschätzung zu ermöglichen und für die Entwicklung von diversen, institutionsunspezifischen Curricula und Initiativen zu dienen, sodass die Adressierung entsprechend vergleichsweise unspezifisch ausfällt. Es lässt sich dennoch feststellen, dass die fünf Kompetenzbereiche in Bezug auf schulische Kompetenzentwicklung nicht weniger Relevanz besitzen. Schließlich geht es letztlich um die Frage, wie Menschen jedweden Alters und unabhängig von Kontextfaktoren (wie institutionalisierten versus nicht-institutionalisierten Lernprozessen) Kompetenzen entwickeln können, welche sie brauchen, um im Zeitalter der Digitalisierung handlungsfähig zu sein. Die Eignung des DigComp-Modells für die spezifische Modellierung von Schüler\*innenkompetenzen ist nach Ansicht der Autorin des vorliegenden Beitrags somit gegeben.

Gleichzeitig kommt das DigComp-Modell vergleichsweise inkonsistent daher. So werden die fünf Kompetenzbereiche – mit Ausnahme von „Problem-solving“ – sprachlich nicht gemäß tatsächlicher Kompetenzbeschreibungen formuliert, sondern repräsentieren Themen, die dann in Bezug auf dahingehend relevante Kompetenzen ausdifferenziert werden. Anders als bei den ICILS-Modellen nimmt DigComp zudem nicht Informationen zum Ausgangspunkt, um darzulegen, wie diese genutzt werden können, also „was man mit ihnen tun kann“. Vielmehr bildet die Idee von „21st century skills“ (Trilling & Fadel, 2009) den Ausgangspunkt der Modellierung, also Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften, die aktuell und zukünftig von großer Relevanz sind, um privat sowie beruflich erfolgreich handlungsfähig sowie gesellschaftlich integriert zu sein – unter den Bedingungen fortschreitender Digitalisierung und weiterer Trendwenden. Entsprechend dieser Herangehensweise stellt Problemlösefähigkeit im DigComp-Modell einen eigenen Kompetenzbereich dar.

Des Weiteren unterscheiden sich die Modelle in ihrer Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Reflexion zunehmender Digitalisierungsprozesse und deren kritischer Bewertung sowie damit einhergehend dem Handlungsbedarf zum Schutze persönlicher und privater Daten und der eigenen Identität. In der Kompetenzdefinition von ICILS 2013 wird die Fähigkeit zur Bewertung genannt. Im Modell selbst werden die Bewertung von Informationen und deren sichere Nutzung als Unteraspekte aufgeführt. Dies ist auch in ICILS 2018 der Fall, wobei dem Aspekt der sicheren und verantwortungsvollen Informationsnutzung in dem neuen Teilbereich der digitalen Kommunikation scheinbar größere Relevanz zugeschrieben wird. In DigComp ist in der Kompetenzdefinition die Rede von kritischem Nutzen von ICT. Im Modell werden – ähnlich wie bei ICILS – die Evaluation und Bewertung von Informationen neben weiteren Aspekten aufgeführt. Darüber hinaus wird Datensicherheit als eigener Bereich benannt und erhält damit mehr Prominenz.

Eine andere Perspektive diesbezüglich nimmt hingegen das Konzept Medienbildung ein, welches sich von den anderen beiden Modellen in erster Linie darin unterscheidet, den Medien- und nicht den Technologiebegriff zu nutzen. Hinsichtlich der hier vorgenommenen Modellkontrastierung wird dadurch die Frage aufgeworfen, inwiefern sich digitale Kompetenzen von Medienkompetenzen unterscheiden,<sup>6</sup> also welches Technologie- und Medienverständnis zugrunde gelegt wird.<sup>7</sup> In jedem Fall werden im Konzept Medienbildung der Analyse und Bewertung von Medien und dem Verstehen und Reflektieren der Mediengesellschaft vergleichsweise große Bedeutung beigemessen. Diese Schwerpunktsetzung nehmen die anderen beiden Modelle nicht vor, was sich ggf. dadurch erklärt, dass Deutschland generell als besonders kritisch gegenüber und gar rückständig in Bezug auf Digitalisierung gilt.<sup>8,9</sup> Es erscheint zumindest für Modellierungen, die in Deutschland Gültigkeit besitzen und Anwendbarkeit erreichen sollen, sinn-

<sup>6</sup> In ICILS 2013 ist ebenfalls von Medienbildung und der Förderung von Medienkompetenzen die Rede. Medienbildung wird darin als gesamtgesellschaftliche Aufgabe beschrieben, deren Bildungsauftrag darin bestehe, zu einem „selbstbestimmten, sachgerechten, kreativen, sozial verantwortlichen, kritischen und kommunikativen Handeln zu erziehen“; daran knüpften computer- und informationsbezogene Kompetenzen an (Bos et al., 2014, S. 7). Eine eingehendere Erläuterung hinsichtlich der Differenzierung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie Medienkompetenzen erfolgt dort nicht.

<sup>7</sup> Bspw. stellt sich die Frage, ob das Modell des Konzepts Medienbildung einem weiten Begriffsverständnis von Medien im Sinne McLuhans (1964) folgt, der Medien und Technologien miteinander gleichsetzt.

<sup>8</sup> Zeitungsartikel wie anlässlich des WELT-Wirtschaftsgipfels über den digitalen Rückstand Deutschlands mögen als Beleg für deutschtypische Vorbehalte gegenüber fortschreitender Technologisierung gelten (siehe bspw. Doll & Siems, 2019). Beklagt wird der Rückstand im Digitalvergleich bspw. infolge der Digitalklausur am 17. und 18. November 2019 auf Schloss Meseberg, u.a. von Bitkom (Pauly & Zacharias, 2019); siehe auch Haucap (2016).

<sup>9</sup> So kommt die Studie *Daten & Schutz 2015/2016* des GfK Vereins (nach eigenen Angaben eine „Non-Profit-Organisation zur Förderung der Marktforschung“) zu dem Ergebnis, dass sich knapp 70 Prozent der Deutschen um den Schutz ihrer persönlichen Daten sorgen und vor allem finanziellen Schaden durch Datenklau, Identitätsdiebstahl und den unerlaubten Eingriff in die Privatsphäre fürchten (GfK, 2016). Darüber hinaus berichtet das Institut für Handelsforschung (IFH, 2015, S. 18) infolge seiner Studie von dem in Deutschland vergleichsweise hohen Datenschutzniveau und der verbreiteten subjektiven Wahrnehmung

voll, die verschiedenen Facetten von Medienkompetenz, die wiederum in den anderen beiden Modellen ausschließlich eine untergeordnete Rolle spielen oder gar unbeachtet bleiben, in eine Modellierung von digitaler Kompetenz zu integrieren, also die kritische Haltung gegenüber der Mediengesellschaft und dem Mediensystem und darüber hinaus der „media ecology“ (McLuhan, 1964; Postman, 1970) mitzudenken und dezidiert aufzuführen.

Bevor auf dieser Grundlage das KMK-Rahmenmodell vorgestellt und analysiert wird, sei noch auf Alexander, Adams Becker, Cummins & Hall Giesinger (2017) verwiesen, die einen Vergleich verschiedener Modellierungen digitaler Kompetenzen unternahmen. Die Autor\*innengruppe analysierte verschiedene Modelle digitaler Kompetenzen von namhaften Organisationen und Institutionen – unter anderem Joint Information Systems Committee (Jisc) und UNESCO – und prüften diese auf Eignung für den Bereich Hochschulbildung. Obwohl die Autor\*innen ein „lack of broad consensus on the meaning of digital literacy“ diagnostizieren (Alexander et al., 2017, S. 3), können sie Überschneidungen von bzw. Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Rahmenmodellen ausmachen und schlussfolgern:

“Current digital literacy frameworks share several characteristics across institutions and nations. Importantly, no framework focuses on a single skill or approach. All institutions view digital literacy as plural, encompassing multiple elements or requirements, and usually combining technical, psychological, and interpersonal dimensions. Indeed, many sources [...] publish their plural literacies visually as matrixes, dials, or multi-pronged diagrams, emphasizing their multi-element natures. Additionally, none focus solely on technical skills, but instead add social, psychological, or cultural competencies.” (Alexander et al., 2017, S. 4)

Infolge ihrer Analyse eruieren Alexander et al., dass digitale Kompetenzen weit über rein technische Kompetenzen hinausgehen, viele unterschiedliche Kompetenzen aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen miteinander verbinden und entsprechende Modelle daher mehrdimensional angelegt sind. Diese Charakteristika treffen auch auf das KMK-Rahmenmodell zu und sollen bei der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen ebenfalls zum Ausdruck kommen.

Wie einführend erwähnt, handelt es sich hierbei lediglich um eine Kurzanalyse, die im Kontext des o.g. vom BMBF geförderten Projekts weiter ausgeführt wird. Resümierend wird seitens der Autorin vor dem Hintergrund des Vergleichs an dieser Stelle bereits Folgendes angebracht: In Bezug auf Modellierungen für schulische Kompetenzentwicklungsprozesse im Allgemeinen und digitale Fremdsprachenkompetenzen im Spezifischen, welche das Konzept digitaler Kompetenzen behandeln, wird für einen Ansatz im Sinne des DigComp-Modells argumentiert, aber mit Ausrichtung auf das deutschlandspezifische Schulsystem und im engen Sinne der Kompetenzorientierung auf sprachlicher Ebene. Dabei soll die Frage als Ausgangspunkt dienen, wie sich die heutige Lebenswelt perspektivisch entwickelt, um daraufhin zu eruieren, welche Kompetenzen Menschen darin benötigen werden, um in dieser Lebenswelt handlungsfähig zu sein – in Bezug auf den Beruf, das Privatleben und das Zusammenleben als Gesellschaft.

Ein Modell, das diesen Ansatz konsequent verfolgt und internationale Aufmerksamkeit auf sich zog, wurde von Fadel, Bialik und Trilling (2015) vorgelegt; in späteren Teilen des Beitrags wird darauf näher Bezug genommen. Entsprechende Überlegungen

---

unter Verbraucher\*innen, dass der deutsche Datenschutz als vergleichsweise streng gelte und deutsche Verbraucher besonders sensibel in Bezug auf den persönlichen Datenschutz seien (siehe auch Kroschke, o.D). Diese Befunde passen zu den Ergebnissen der ICILS-Studie (2013), die belegen konnte, dass deutsche Lehrpersonen Bedenken in Bezug auf die Möglichkeiten des unreflektierten Kopierens von Inhalten aus dem Internet haben, die in keinem anderen ICILS-2013-Teilnehmerland so häufig geäußert worden seien wie in Deutschland (vgl. Gerick, Schaumburg, Kahnert & Eickelmann, 2014, S. 178ff.). Gleichzeitig zeigt die repräsentative Meinungsumfrage im Rahmen des ifo Bildungsbarometers 2017, dass sich die Deutschen in Bezug auf Digitalisierung überraschend zuversichtlich zeigen, was vor dem Hintergrund der vorwiegend negativen Berichterstattung ein überraschend optimistisches Meinungsbild abbilde (Wößmann et al., 2017, S. 20).

sollen dabei nicht suggerieren, der Mensch ordne sich den Technologien unter; vielmehr lautet die Frage, wie wir uns vor dem Hintergrund zunehmender Technologisierung weiterentwickeln möchten und welche Voraussetzungen wir schaffen müssen, um diese Weiterentwicklung zu ermöglichen. Somit sollen nicht Technologien oder Informationen selbst im Zentrum der Überlegung stehen, sondern Visionen, die mithilfe von Technologien, Medien, Informationen und Daten erreicht werden können, ebenso wie die Erfordernisse, die sich dadurch ergeben. Diese Herangehensweise scheint dem Dig-Comp-Modell im Gegensatz zum ICILS-Modell inhärent zu sein.

### 3 Das KMK-Kompetenzrahmenmodell

Die KMK präsentiert in dem o.g. Strategiepapier einen Kompetenzrahmen, der zwischen sechs Bereichen von „Kompetenzen in der digitalen Welt“ unterscheidet und den Fokus auf die Anforderungen schulischer Bildung in der digitalen Welt legt. Dieser soll als „Grundlage für die künftige Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer durch die Länder dienen“ (KMK, 2017, S. 9). Dezidiert heißt es, man wolle damit „über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus[gehen]“ (ebd., S. 15), was impliziert, dass das Modell zur schulischen Medienbildung der Länderkonferenz Medienbildung aus Sicht der KMK zu kurz greift und der Erweiterung bzw. Neukonzeption bedarf. Diesem Plädoyer kommt der Kompetenzrahmen nach, dessen Differenzierung gemäß folgender Kompetenzbereiche erfolgt: (1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; (2) Kommunizieren und Kooperieren; (3) Produzieren und Präsentieren; (4) Schützen und sicher Agieren; (5) Problemlösen und Handeln; (6) Analysieren und Reflektieren (KMK, 2017, S. 16ff.). Wie bei DigComp werden auch hier den jeweiligen Bereichen in sehr ausdifferenzierter Form einzelne Kompetenzen und Sub-Kompetenzen zugeordnet, weshalb es an dieser Stelle aufgrund des hohen Grades an Differenzierung und Elaboration nicht sinnvoll erscheint, das Modell in vollem Umfang zu zitieren. Beispielhaft sei daher auf den für den Fremdsprachenunterricht besonders relevanten zweiten Bereich, Kommunizieren und Kooperieren, verwiesen (siehe Tab. 1).

*Tabelle 1:* Kompetenzen des Bereichs Kommunizieren und Kooperieren der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ des KMK-Kompetenzrahmenmodells (KMK, 2017)

2.1. Interagieren
2.1.1. Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren
2.1.2. Digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet- und situationsgerecht auswählen
2.2. Teilen
2.2.1. Dateien, Informationen und Links teilen
2.2.2. Referenzierungspraxis beherrschen (Quellenangaben)
2.3. Zusammenarbeiten
2.3.1. Digitale Werkzeuge für die Zusammenarbeit bei der Zusammenführung von Informationen, Daten und Ressourcen nutzen
2.3.2. Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen
2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)
2.4.1. Verhaltensregeln bei digitaler Interaktion und Kooperation kennen und anwenden
2.4.2. Kommunikation der jeweiligen Umgebung anpassen
2.4.3. Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen
2.4.4. Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen
2.5. An der Gesellschaft aktiv teilhaben
2.5.1. Öffentliche und private Dienste nutzen
2.5.2. Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen
2.5.3. Als selbstbestimmter Bürger aktiv an der Gesellschaft teilhaben

Bei genauer Analyse des Kompetenzrahmens wird ersichtlich, dass dieser als Symbiose des DigComp- und des Medienbildungs-Modells zu verstehen ist. So bilden die ersten fünf Kompetenzbereiche des KMK-Kompetenzrahmens die fünf Bereiche des DigComp-Modells in derselben Reihenfolge ab. Der sechste Bereich des KMK-Kompetenzrahmens („Analysieren und Reflektieren“) subsumiert wiederum den vierten und fünften Kompetenzbereich des Konzepts für Medienbildung („Medien analysieren und bewerten“ sowie „Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“).<sup>10</sup> Im Gegensatz zu DigComp ist das KMK-Modell jedoch konsistent in Bezug auf die Formulierung in den Betitelungen der Kompetenzbereiche und den Kompetenzbeschreibungen. Die Betitelungen der sechs Bereiche nutzen Handlungsverben im Sinne von Lernzielformulierungen, ebenso die Kompetenzbeschreibungen.<sup>11</sup> Das ist sinnvoll in Bezug auf die konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung und sollte in einer Modellierung, die sich auf die schulische Bildung in Deutschland bezieht und in Lehrplänen und Curricula Anwendung findet, entsprechende Umsetzung finden.

Der von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagene Kompetenzrahmen ist theoretisch fundiert, umfänglich und praxisorientiert, letzteres sowohl hinsichtlich der fachspezifischen Anpassung von Curricula als auch der Unterrichtsplanung durch Lehrkräfte. Wie bei jeder Modellierung können auch bzgl. dieses Rahmenmodells einige Kritikpunkte angeführt werden, von denen folgende im Hinblick auf ein Modell digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch als relevant erscheinen. Bspw. werden technisches Basiswissen und technische Basiskompetenzen, die im ICILS-Modell mit dem Aspekt „Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen“ benannt sind, nicht deziert als eigener Kompetenzbereich aufgeführt; gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass diese Kompetenzfacetten in den Bereichen 1 (Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren), 3 (Produzieren und Präsentieren) und 5 (Problemlösen und Handeln) adressiert und somit berücksichtigt werden. In jedem Fall bilden rein technische Kompetenzen auch für die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen die Basis und müssen daher als solche mitbedacht werden.

Eine weitere Kompetenzfacette, die nicht trivial ist und im KMK-Modell nicht angesprochen wird, betrifft die Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich stetig mit neuen Technologien auseinanderzusetzen, sie bedienen zu lernen und kritisch zu bewerten. Bereits im Jahr 1996 fassten Shapiro und Hughes diese Kompetenz mit dem Begriff „emerging technology literacy“ zusammen und definierten dies wie folgt:

“Emerging technology literacy, or the ability to ongoingly adapt to, understand, evaluate and make use of the continually emerging innovations in information technology so as not to be a prisoner of prior tools and resources, and to make intelligent decisions about the adoption of new ones. Clearly this includes understanding of the human, organizational and social context of technologies as well as criteria for their evaluation.” (Shapiro & Hughes, 1996, S. 5)

Auch der bereits angesprochene „21st century skills“-Ansatz (Trilling & Fadel, 2009) greift diesen Aspekt im Sinne einer „ability to quickly acquire and apply new knowledge“ (S. 3) auf. Das Zeitalter der Digitalisierung ist durch die Schnelllebigkeit des technologischen Wandels charakterisiert, in dem neue Technologien von heute bereits morgen als veraltet gelten. Dies stellt im Hinblick auf Bildungsprozesse im Allgemeinen und das deutsche Schulsystem im Besonderen eine Herausforderung dar, weil u.a. die Erstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien – allen voran Schullehrbücher von etablierten Verlagen, die größtenteils immer noch als Basis schulischen Fachunterrichts

<sup>10</sup> Dies fasst die Kultusministerkonferenz mit der Kompetenzbeschreibung „Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren“ zusammen (KMK, 2017, S. 19).

<sup>11</sup> Siehe dazu bspw. die Lernzielformulierungen gemäß der Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl, (2001); einen Überblick mit praktischen Handlungsempfehlungen zur Formulierung von Lernzielen findet sich bspw. in einer Publikation des Projekts *nexus*, das von dem BMBF und der HRK gefördert wird (Hochschulrektorenkonferenz, 2015).

in Deutschland gelten – Resultate jahrelanger Erarbeitungsprozesse sind. Dies hat zur Folge, dass Lehrbücher bspw. Aufgaben enthalten, die mithilfe bestimmter Technologien bearbeitet werden sollen, welche jedoch zum Zeitpunkt des Unterrichtseinsatzes des besagten Lehrbuches schon längst überholt sind. Entsprechend wird hier dafür argumentiert, bei Kompetenzmodellen – ob fächerübergreifender oder fachspezifischer Natur – Kompetenzen mitzudenken, derer es bedarf, um mit dieser Schnelligkeit umzugehen.

Generell plädiert dieser Beitrag – wie oben bereits erwähnt – hinsichtlich zeitgemäßer Kompetenzmodellierungen dafür, im Sinne des DigComp-Modells den Blick noch stärker in die Zukunft zu richten und zu antizipieren, wie sich die Welt – u.a., aber nicht ausschließlich in Bezug auf die fortschreitende Technologisierung – voraussichtlich entwickelt, um daraus Schlüsse auf die benötigten Kompetenzen zu ziehen. Wenngleich sich die Zukunft nicht vorhersagen lässt, so zeichnen sich doch gewisse Entwicklungen und Tendenzen ab, die belastbare Prognosen zulassen. Diesem Ansatz folgt das bereits angesprochene und viel zitierte Modell von Fadel et al. (2015), das sie in ihrem Buch *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed* vorstellen. Dieses Modell basiert auf dem grundlegenden Argument, dass sich mit dem Wandel vom Agrarzeitalter über das Industriezeitalter bis hin zum Wissenszeitalter neue Erfordernisse in Bezug auf das Verständnis von Lehren und Lernen und Bildung im Allgemeinen ergeben. Daraus ergibt sich: „To further understand what our times demand of education we must take a closer look at the changing world of 21st century work“ (Trilling & Fadel, 2009, S. 6). Das Modell skizziert globale Trends und damit einhergehende Herausforderungen (u.a. den Einfluss von Technologie auf die Gesellschaft), woraus die Autor\*innen Wissensbereiche (u.a. „smart machines“ und „big data“) und Themen (u.a. „systems thinking“, „environmental literacy“ und „digital literacy“) ableiten. Das alles dient wiederum als Ausgangspunkt für die Benennung relevanter Kompetenzbereiche (u.a. „communication“ und „collaboration“) und Charaktereigenschaften (u.a. „mindfulness“ und „curiosity“). Diese Überlegungen sind stets mit der Frage verbunden, welche Lernziele daraus hervorgehen. Als Ergebnis präsentieren die Autorinnen ein „21st Century Competencies Framework“.<sup>12</sup> Dieses soll Bildungssystemen weltweit dazu dienen, den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen: „[P]ressure is increasing on education systems around the world to teach in ways that will produce the knowledge workers and innovators businesses need to be successful in the 21st century knowledge economy“ (Trilling & Fadel, 2009, S. 25).

In dem 21st Century Competencies Framework spielen einige Kompetenzbereiche eine Rolle, die das KMK-Rahmenmodell ebenfalls aufgreift. So finden die Kompetenzbereiche „Creativity, Critical Thinking, Communication, Collaboration“ auch im KMK-Rahmenmodell Erwähnung.<sup>13</sup> Zudem erachten Fadel et al. den Wissensbereich „Environmental Stresses and Demands“ als relevant, der auch im KMK-Modell angesprochen wird (siehe Kompetenzbeschreibung 4.4 „Natur und Umwelt schützen“). Das 21st Century Competencies Framework folgt jedoch einer anderen Herangehensweise als das KMK-Modell: Das KMK-Rahmenmodell nimmt digitale Kompetenzen zum Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen. Diese werden mit der Frage verbunden, welche Kompetenzen allgemeiner Art zukünftig in unserer Lebenswelt eine Rolle spielen werden; ebendiese Überlegungen werden dann wiederum mit digitalen Kompetenzen in Verbindung gebracht. Das 21st Century Competencies Framework hingegen stellt zuerst die Frage, welche Kompetenzen zukünftig unabdingbar sein werden; digitale

---

<sup>12</sup> Mirra (2019, S. 264) zufolge sei die Rhetorik von *21st century skills* im US-amerikanischen Raum allgegenwärtig, erfahre bildungspolitische Priorisierung und werde umfassend implementiert. Siehe dazu auch P21's Frameworks for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

<sup>13</sup> Siehe Kompetenzbereich 2 („Kommunizieren und Kooperieren“) sowie die Kompetenzbeschreibungen 5.2.1 („Eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen kennen und kreativ anwenden“), 1.2.1 („Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten“) und 1.2.2 („Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten“).

Kompetenzen spielen dabei eine Rolle neben weiteren, bspw. kommunikativen und kooperativen Kompetenzen. Beide Herangehensweisen haben selbstverständlich ihre Berechtigung und rollen das Feld unterschiedlich auf.

Dennoch wird hinsichtlich der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen in diesem Beitrag dafür plädiert, im Sinne des Ansatzes von Fadel et al. aus Sicht der sog. „Megatrends“ (zukunftsInstitut, o.D.) zu denken, also zukunftsweisende Themenfelder zum Ausgangspunkt zu erklären und daraus resultierende Kompetenzerfordernisse und nötige Charaktereigenschaften mitzudenken. Begründet wird das Plädoyer für einen solchen Ansatz damit, dass sektorenübergreifende Digitalisierungsmaßnahmen in Deutschland derzeit Konjunktur haben, um den digitalen Rückschritt, der für Deutschland diagnostiziert wird,<sup>14</sup> durch politischen Aktionismus aufzuholen; in Bezug auf den Bildungsbereich dient der *DigitalPakt Schule* (BMBF, 2019) dafür als Paradebeispiel. In Deutschland liegt der Fokus im Bildungsbereich also auf dem Aufbau von Kompetenzen, deren Entwicklungsförderung in der Vergangenheit vernachlässigt wurde, um digitale Lücken zu schließen. Im internationalen Vergleich stehen ebensolche Kompetenzen schon längst nicht mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern dienen vielmehr als bereits vorhandene Basis zur Entwicklung von den Kompetenzen, die zukünftig darüber hinaus erforderlich sein werden.

So erfährt die Förderung digitaler Kompetenzen in Deutschland derzeit notwendigerweise eine politisch induzierte Priorisierung; doch es gilt zu bedenken, dass dieses Topthema von heute zukünftig den Standard abbilden muss – was im internationalen Vergleich in vielen Ländern bereits der Fall ist. Die Normalität von heute ist der Standard von morgen. Diese Überlegung wird durch das Konzept der Post-Digitalität zum Ausdruck gebracht, welches im fünften Kapitel näher ausgeführt wird. Ein Kompetenzmodell für digitales Fremdsprachenlernen sollte auf diese Entwicklungsprognosen ausgerichtet sein und im Sinne einer noch ausstehenden Modellierung schulischer Bildung im post-digitalen Zeitalter eine fachliche Spezifizierung darstellen, die darlegt, welche Fremdsprachenkompetenzen zukünftig erforderlich sein werden, um den Megatrends nachzukommen und im Kontext von zunehmender Digitalisierung fremdsprachlich handlungsfähig zu sein.<sup>15</sup>

So sollen der avisierten Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen das Dig-Comp-Modell sowie das 21st Century Competencies Framework zugrunde gelegt werden. Als richtungsweisendes Konzept dient dabei Post-Digitalität. Diesen Zugang gilt es mit spezifischen Modellen und Zugängen für das Fach Englisch zu verbinden, womit sich das nächste Kapitel beschäftigt.

#### 4 Weitere thematisch relevante Ansätze und Konzepte aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung

In diesem Abschnitt sollen nun Überlegungen dahingehend angestellt werden, welche weiteren Modelle (neben den bisher adressierten) und theoretischen Zugänge aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung für das geplante Modellierungsvorhaben Relevanz besitzen und daher Beachtung finden sollten. Aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch ist der Autorin bisher kein umfassendes, mehrdimensionales Modell bekannt, welches an das deutsche Schulsystem angepasst ist, entsprechend das KMK-Rahmenmodell (und dessen zugrundeliegende Modelle) berücksichtigt und darüber hinaus dem Ansatz des 21st Century Competencies Framework folgt. In jedem

---

<sup>14</sup> Siehe in Bezug auf den Wirtschaftssektor bspw. die Studie von etventure (o.D.), die argumentiert, dass deutsche Großunternehmen die Bedeutung der Digitalisierung zwar verstehen, aber im Vergleich zu den USA bei der Umsetzung der digitalen Transformation rückständig sind.

<sup>15</sup> Diesem Erfordernis kommt das KMK-Rahmenmodell in gewissem Maße, aber nicht in voller Konsequenz nach, da schlichtweg ein anderer Ansatz gewählt wurde.

Fall gilt es, bei dem avisierten Modellierungsversuch solche Konzepte, Kompetenzbeschreibungen und -modelle zu beachten, die von Wissenschaftler\*innen aus dem fremdsprachenspezifischen Bereich seit der digitalen Wende hinsichtlich der Fragestellung erarbeitet wurden, welche Kompetenzen Fremdsprachenlernende im Kontext zunehmenden technologischen Fortschritts und damit verbobener Änderungen im Sinne von Megatrends benötigen, um fremdsprachlich agieren zu können.

Verwiesen sei in diesem Sinne an erster Stelle auf den breit zitierten Artikel „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures“ der New London Group (The New London Group, 1996), in dem sie einen neuen Ansatz von „literacy pedagogy“ vorstellen, den sie „multiliteracies pedagogy“ nennen. Den Ausgangspunkt des Plädoyers bildet die Feststellung der Mannigfaltigkeit von Kommunikationskanälen und der zunehmenden sprachlichen Diversität. Des Weiteren nehmen die Autor\*innen ein traditionelles Verständnis von *literacy pedagogy* zum Ausgangspunkt, welches sie beschreiben als „teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language“ und beklagen, dass es sich hierbei um ein sehr beschränktes Projekt gehandelt habe in Bezug auf „formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language“ (The New London Group, 1996, S. 61). Daher wirbt die Gruppierung für ein breiteres Verständnis einer Pädagogik des (fremd-)sprachlichen Lehrens und Lernens mit doppelter Zielsetzung: „access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them [i.e. learners] to design their social futures and achieve success through fulfilling employment“ (S. 60). Mit dem Ziel der vollen sozialen und beruflichen Teilhabe diverser Lernender argumentieren die Autor\*innen für ein umfassenderes Verständnis von *literacy* und *literacy teaching and learning* und regen zur Aushandlung mannigfaltiger Diskurse an, die sich durch zwei zentrale Prinzipien auszeichnen: die Berücksichtigung von zunehmender Diversität in Bezug auf eine kulturell und sprachlich zusammengesetzte Gesellschaft sowie in Bezug auf neue Textformen, die mit neu entstehenden multimedialen Technologien einhergehen. Zu letzterem heißt es:

“[...] we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word – for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia.” (The New London Group, 1996, S. 61)

Dieses politische, gesellschaftskritische Manifest wird an dieser Stelle deswegen umfangreich zitiert, da es immer wieder als Ursprung für die Entwicklung von *multiliteracies*, *multimodal literacy* oder *new literacies pedagogy* angeführt wird. So verweisen bspw. Crawford Camiciottoli und Campoy-Cubillo (2018) auf die enge Verbundenheit zwischen der Kernidee von *multiliteracies*, wie sie von der New London Group vorgelegt wurde, und ihrem eigenen Verständnis von „multimodal literacy“, welches sie definieren als „widely established concept that refers to the ability to successfully engage with texts that integrate different semiotic resources“ (S. 1).<sup>16</sup> Ähnlich liest sich die Definition von „multimodal literacy“, die Walsh (2010, S. 213) vorschlägt: „reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts.“ Lanham nutzte bereits Mitte der 1990er-Jahre den Terminus „digital literacy“, um damit folgender Beobachtung Ausdruck zu verleihen: „The word ‘literacy,’ meaning the ability to read and write, has gradually extended its grasp in the digital age until it has come to mean the ability to understand information, however presented“ (Lanham, 1995, S. 198). Weiter heißt es: „To be deeply literate in the digital world means

<sup>16</sup> Inwiefern sich beide Konzepte bzw. pädagogischen Zugänge aus ihrer Sicht unterscheiden, erläutern die Autorinnen in diesem Artikel allerdings nicht.

being skilled at deciphering complex images and sounds as well as the syntactical subtleties of words. Above all, it means being at home in a shifting mixture of words, images and sounds“ (Lanham, 1995, S. 198).

Lanham nutzt eine andere Begrifflichkeit, erörtert aber ebenfalls auf linguistischer, semiotischer Ebene, wie sich das Lesen und Schreiben in Bezug auf die Rezeption digitaler, multimodaler Texte verändert.<sup>17</sup> Gemein haben die hier angeführten Ansätze des (Fremd-)Sprachenlernens, dass sie vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung für ein breiteres Verständnis von Lese- und Schreibfähigkeit werben, welches erforderlich ist, um zur erfolgreichen Rezeption und Produktion digitaler, multimodaler Texte zu befähigen.<sup>18</sup> Zudem liegt der Fokus dieser Begriffsbestimmungen und didaktisch-pädagogischen Zugänge weniger auf digitalen Technologien oder Medien, sondern auf den dadurch entstehenden Textformen im Sinne eines weiten Textverständnisses unter digitalen Bedingungen.

Aufgrund des sich ändernden Verständnisses von Lese- und Schreibfähigkeit bezeichnen Warner und Dupuy (2018) *literacy* aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens und -lehrens als „critical term“ und versuchen, dessen Historie nachzuzeichnen „from the early days of communicative language teaching, when literacy was synonymous with reading and writing“, bis hin zu „contemporary multiliteracies paradigms that stress the importance of situating language use within socially complex multimodal contexts“ (S. 116f.). So habe es in den 1970er- bis 1980er-Jahren die Tendenz gegeben, mündliche Kommunikation auf Kosten schriftlicher Kommunikation zu betonen. In den 1980er- bis zu den frühen 1990er-Jahren dominierten daraufhin verständnisorientierte Modelle:

“The primary purpose of reading comprehension according to this [comprehension-oriented] model was to foster the natural acquisition of language, and thus reading was disconnected from the social contexts of use that functional approaches attempted to incorporate into the design of literacy-based tasks.” (Warner & Dupuy, 2018, S. 117)

Ab Mitte der 1980er-Jahre sei Hintergrundwissen mehr Bedeutung beigemessen worden, da Lernende – so die Argumentation – neue Information geschriebener oder gesprochener Art mit dem verbinden müssten, was sie bereits über die Welt wissen; dies habe sich aus Sicht der Fremdsprachenforschung v.a. auf kulturelles Wissen bezogen (Warner & Dupuy, 2018, S. 118).

Eine bedeutsame Wende habe dann in der Mitte der 1990er-Jahre stattgefunden, als die Dichotomie zwischen Lesen und Schreiben als separate Fähigkeiten angefochten wurde. Lesen galt nunmehr als aktive Auseinandersetzung seitens der Lernenden mit Texten; Lesen und Schreiben galten zunehmend als ineinandergreifende kommunikative Modi. Neben Verständnisfähigkeit und funktionalem Gebrauch erhielten damit kulturelle und textuelle Schemata sowie die Entwicklung von analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten mehr und mehr Beachtung. Diese integrativen Modelle der 1990er-Jahre seien als Basis zu verstehen für die mehr diskursorientierten Modelle von *literacy*. Bei diesen Modellen diagnostizieren Warner und Dupuy die Schwerpunktsetzung einerseits auf kritische und kulturelle Komponenten des Fremdsprachenlernens und andererseits auf ein breiteres Verständnis von Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne von Multimodalität.

Auch Warner und Dupuy betrachten in Bezug auf *multiliteracies pedagogy* das Manifest der New London Group als Wendepunkt mit bedeutsamer und langanhaltender Einflussnahme auf das Fremdsprachenlernen und -lehren. Mit Verweis auf Arens und

<sup>17</sup> Dies mag vor dem Hintergrund der Tatsache irritierend anmuten, dass der Begriff *digital literacy* (oder auch die Pluralform) – wie oben bereits angeführt – auch genutzt wird, um auf nicht sprachwissenschaftlicher Ebene das zu beschreiben, was in diesem Beitrag mit dem Oberbegriff digitaler Kompetenzen zusammengefasst wird (siehe bspw. Martin & Grudziecki, 2006).

<sup>18</sup> Siehe dazu auch den von Dobinson und Dunworth herausgegebenen Band *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal* aus dem Jahr 2018, in dem ebendiese Frage verhandelt wird (vgl. darüber hinaus Elsner, Helff & Viebrock, 2013; Jewitt & Kress, 2003; Jewitt, 2012; Kress, 2003).

Swaffar (2000), Kern (2000, 2003) und The New London Group (1996) erläutern sie, dass die Trendwende zum Millennium darin bestand, Lesen und Schreiben als komplementäre, nicht unterschiedliche kognitive Prozesse zu konzeptualisieren. Zudem habe man zu diesem Zeitpunkt damit begonnen, Kommunikation nicht mehr nur als unkritischen, kontextunabhängigen und unbewussten Sprachgebrauch zu verstehen, sondern Sprache als ein „integrated set of linguistic, cognitive, and sociocultural skills“ zu betrachten (Warner & Dupuy, 2018, S. 120).

Warners und Dupuys Ausführungen zeigen eindrücklich, welche Paradigmenwechsel sich in der Fremdsprachenforschung hinsichtlich der Konzeptualisierung von *literacy pedagogy* nachzeichnen lassen. Wenngleich die Autorinnen keinen Modellierungsversuch unternehmen, so ziehen sie doch Schlussfolgerungen, die einem solchen zugrunde gelegt werden können. Sie argumentieren für ein pluralisches, facettenreiches Verständnis von *literacy*, welches die neuen sozialen Realitäten heranwachsender Lernender berücksichtigt. Entsprechend habe sich das Fremdsprachenlehren bereits für mannigfaltige Modi und Medien geöffnet, ebenso für „the many new literacy practices enabled through digital communications media“ (Warner & Dupuy, 2018, S. 123; Hervorh. i.O.). Zukünftige Forschung müsse dabei die potenziellen Erfordernisse digitaler Lese- und Schreibpraktiken ebenso eruieren wie die potenzielle Rolle von „translingual pedagogical practices in the FL classroom“ (S. 124); diese Anregungen lesen sich allerdings vergleichsweise vage.

Auch Mirra (2019) argumentiert, es gebe kein umfassendes, bedeutsames Modell, auf das Englischlehrkräfte<sup>19</sup> zurückgreifen können, um „new literacies“ in ihrem Unterricht einzubinden, und verweist auf ein „lack of a coherent stance to help teachers apply technological tools in the classroom“ (S. 262). Anders als von der Autorin des vorliegenden Beitrags vorgeschlagen, regt Mirra dazu an, sich in der Lehrkräfteausbildung vom *21st century learning* abzuwenden zugunsten von „connected learning“ – oder zumindest dazu, beide Ansätze miteinander zu verschränken.<sup>20</sup> Bei *connected learning* handle es sich um ein „educational framework focused on bridging the multiple contexts of students’ lives through authentic, civically engaged production“ (Mirra, 2019, S. 262).<sup>21</sup> Die Autorin kritisiert das Verständnis von *literacy*, das dem *21st century learning* zugrunde liegt, da es zu sehr rein technische Kompetenzen fokussiere. Stattdessen solle *literacy* – im Sinne von *connected learning* – als soziale Praxis verstanden werden. Ebenso wie Warner und Dupuy verweist Mirra dabei auf das Manifest der New London Group und das Feld der *new literacy studies*. Mit Verweis auf weitere Autor\*innen argumentiert sie, dass *21st century learning* für Lehrkräfte nicht die Frage beantworte, wie digitale Werkzeuge sinnvoll eingesetzt werden können:

“Burnett’s (2009) work demonstrates that teachers are seeking purpose for the use of technology tools in their discipline and are not finding it in the twenty-first-century learning focus on tools and skills. When technology integration is framed as the simple incorporation of tools, English teachers are reluctant to get on board. Hutchison and Reinking (2011) have indicated that some English teachers resist integrating new literacies, including blogs, chats,

<sup>19</sup> Die Autorin bezieht sich auf die Lehrkräftebildung für das Fach Englisch in den USA, sodass es zu beachten gilt, dass sich ihre Ausführungen nicht auf das Fremdsprachenlernen und -lehren in der Schule beziehen.

<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang gibt Mirra jedoch auch zu bedenken, dass Forschende und Lehrende sich mit der Schwierigkeit konfrontiert sähen, zwischen diesen verschiedenen Rahmenmodellen zu navigieren, welche aus ihrer Sicht divergierende Orientierungen und dadurch unterschiedliche Implikationen für die Praxis hätten (Mirra, 2019, S. 267f.).

<sup>21</sup> Mirras nähere Erläuterung liest sich wie folgt: „The more recent connected learning approach, developed by a network of researchers, educators, and youth-serving organizations, advocates the use of new media to broaden student access to experiences that are interest-driven, peer-supported, and academically oriented (Ito et al., 2013). It encourages educators to design instructional opportunities that focus on the act of making and can be shared across open networks to foster equity and access (Jenkins, 2006). Though not as prevalent as the twenty-first-century learning model, connected learning has gained prominence in after-school and nonprofit learning spaces (Ito et al., 2015), and its application to classroom contexts is beginning to be explored (Garcia, 2014)“ (Mirra, 2019, S. 264).

and Wikis, into their instruction because they do not feel that these activities fit into their understanding of the ‘true’ nature of the discipline. This hesitance on the part of English teachers demonstrates the need for more meaningful integration between technology tools and disciplinary instruction.” (Mirra, 2019, S. 270)

Ein derart sinnstiftender Prozess könne Mirra zufolge allerdings durch *connected learning* angeregt werden.

All diese Ausführungen lassen aus Sicht der Autorin des vorliegenden Beitrags folgende Schlussfolgerung zu: Es wird zum einen deutlich, dass dem Plädoyer der New London Group für eine *pedagogy of multiliteracies* bis heute hohe Bedeutsamkeit und anhaltende Aktualität beigemessen wird. Fremdsprachenlernen und -lehren soll gemäß dieses Ansatzes Kontextfaktoren im Sinne von gesellschaftlichen, politischen, technologischen und andersartigen Entwicklungen berücksichtigen, darauf reagieren, aber auch kritisch aushandeln und sich positionieren, also selbst politisch sein. Zudem vereint diese Ausführungen, dass sie nicht – anders als bei der Beschreibung und Modellierung digitaler Kompetenzen – digitale Technologien und Informationen zum Ausgangspunkt nehmen und zumindest als Grundlage die Entwicklung technischer Kompetenzen fokussieren, sondern dass das Textkonzept im Zentrum steht, und zwar gemäß eines weiten Textverständnisses. Schwarze Schrift auf einem weißen Blatt Papier gilt nicht mehr als Norm, sondern stattdessen infolge des „visual“ oder „iconic turn“ (Bachmann-Medick, 2006) Laut-Bild-Textkombinationen, die verschiedene Modi miteinander verbinden und entsprechend neue Anforderungen an und Möglichkeiten für fremdsprachliche Interaktion bieten. Daher wird für ein neues Verständnis von *literacy* geworben, welches situiert und vernetzt gedacht werden und mit einer neuen Pädagogik/Didaktik des (Fremd-)Sprachenlernens und -lehrens einhergehen muss. Diesbezüglich steht die Befürchtung im Raum, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich der medialen bzw. technologischen Elemente einer solchen Pädagogik/Didaktik überfordert zeigen und digitale Möglichkeiten nicht lernzielorientiert und gewinnbringend, sondern wahllos nutzen.

All diese Überlegungen aus Sicht der (Fremd-)Sprachenforschung führen aus Sicht der Autorin zu dem Schluss, dass es eines Ansatzes fremdsprachlichen Lehrens und Lernens bedarf, welcher gemäß des *21st-century-learning*-Ansatzes zukunftsweisende Megatrends aufgreift und daraus fremdsprachenspezifische Kompetenzerfordernisse ableitet. Dieser Ansatz muss des Weiteren im Sinne der *multiliteracies pedagogy* entsprechende Kontextfaktoren, die sich aus den zukunftsweisenden Megatrends ableiten lassen, berücksichtigen und damit verbunden einem breiten *literacy*-Verständnis gemäß des *multiliteracies*-Ansatzes nachkommen. Darüber hinaus soll dieser Ansatz für Englischlehrkräfte nachvollziehbar und praxisorientiert sein, um ihnen als Richtlinie für die unterrichtliche Umsetzung zu dienen. Gleichzeitig darf er jedoch nicht den wahllosen Einsatz digitaler Werkzeuge suggerieren, sondern soll den sinnvollen, lernzielorientierten Nutzen digitaler Technologien vorsehen. Somit sollen Kompetenzbeschreibungen für das Fach Englisch als Fremdsprache zukunftsweisend sein und dem Abstraktionsniveau der *multiliteracies pedagogy* entsprechen, dieses Verständnis jedoch unterbrechen und mit dem sinnvollen praktischen Nutzen digitaler Technologien verbinden. Dabei geht es nicht um den wahllosen, unkritischen Einsatz digitaler Werkzeuge, sondern um die Frage, wann und wie sich digitale Technologien und sämtliche verfügbaren Medien im Sinne zeitgemäßen und zukunftsweisenden fremdsprachlichen Agierens gewinnbringend nutzen lassen.

## 5 Post-digitale schulische Bildung

Um im Rahmen dieses Beitrags zu verdeutlichen, was mit zukunftsweisendem fremdsprachlichen Agieren im Speziellen und zukunftsweisendem Lernen und Lehren im Allgemeinen gemeint ist, sei auf das bereits angesprochene Konzept von Post-Digitalität bzw. Postdigitalismus verwiesen. Dieses bezeichnet die Grundidee, dass die Omnipräsenz digitaler Technologien und die Digitalisierung aller Lebensbereiche nicht mehr als neuer, aufmerksamkeitswirksamer Trend wahrgenommen werden; vielmehr werden Technologien als integraler Bestandteil der Lebenswelt und somit als Selbstverständlichkeit betrachtet. Negroponte brachte diese Idee bereits im Jahre 1998 in seinem viel zitierten<sup>22</sup> Wired-Artikel *Beyond Digital* zum Ausdruck, in welchem er die absehbare Banalität des Digitalen vorhersah: „Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. [...] Face it – the Digital Revolution is over“ (Negroponte, 1998). Beschrieben wird dadurch die tiefe und nachhaltige Durchsetzung aller Lebensbereiche infolge von komplett digitalisierten Informations- und Kommunikationsinfrastrukturen (Köhler, 2010). Cramer (2015) zufolge hat der Begriff „postdigital“ zwei Konnotationen: „the term ‚postdigital‘ can be used to describe either a contemporary disenchantment with digital information systems and media gadgets“ oder „a period in which our fascination with these systems and gadgets has become historical“ (S. 12). Post-Digitalität beschreibe also einen Zustand, in dem die Umwälzung durch digitale Informationstechnologien bereits stattgefunden hat und diese Technologien daher nicht mehr als störend wahrgenommen werden (Cramer, 2015, S. 17).

Horx (o.D.) verbindet die Vision von Post-Digitalität mit dem Erfordernis, der Verbreitung digitaler Technologien weder mit Digitalfatalismus noch Digitalfanatismus zu begegnen, sondern Digitalen Realismus walten zu lassen:

„Digitaler Realismus [...] versteht, dass sich die menschlichen und technischen Systeme in einer immerwährenden Co-Evolution befinden. Jede neue Technologie, jedes neue Medium, erzeugt zu Beginn einen Deutungs- und Sinnüberschuss (vgl. Baecker 2018). Das Buch, das Radio, das Fernsehen – all das brachte zunächst neue Exzesse des Gesellschaftlichen mit sich. Technologie verändert den Menschen.“

Die Beziehung von Mensch und Maschine, Medium und digitaler Technologie ist wissenschaftlich von transdisziplinärem Interesse und wird seit Jahrzehnten verhandelt. Auch das Menschsein in einer medien- und technologiedurchdrungenen Lebenswelt sowie die Durchdringung der Alltagsrealität durch Medien und digitale Technologien sind breit diskutierte und wissenschaftlich beforschte Themen, u.a. in der Philosophie, Literatur- und Medienwissenschaft. So proklamierte der französische Philosoph Jean Baudrillard, der sich in seinem Oeuvre mit der Wechselbeziehung von technologischem Fortschritt, sozio-kulturellen Entwicklungen und menschlichem Realitätssinn befasste, in den 1980er-Jahren, dem Zeitalter des Fernsehens, dieses sei „intangible, diffused, and diffracted in the real“ (Baudrillard, 1994/1981, S. 30). Zur Jahrtausendwende bezeichnete er diese Verschmelzung von Medium und Realität als „integral telemorphosis of society“ (Baudrillard, 2001, S. 28). Die US-amerikanische Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Cecelia Tichi (1991, S. 37) schreibt zu Hochzeiten des Fernsehens, Fernsehen sei „the frame of reference for virtually every life experience“ und „the standard by which the non-TV world is perceived, ordered, and understood“. Sie prägt den Begriff „teleconsciousness“, der zum Ausdruck bringt, dass die Menschheit begonnen hat, nicht nur *mit*, sondern *durch* das Fernsehen zu leben und die Realität gemäß diesen mediengeprägten Erfahrungen wahrzunehmen. Im Internetzeitalter wird dieser Argumentationsstrang von Mark Deuze (2012) aufgegriffen, der das Konzept „media life“ zu Bekanntheit bringt. Hiermit verdeutlicht der Medienwissenschaftler, wie sehr menschliche Erfahrungen und Sinnstiftung von dem Dasein in einer mediensaturierten Alltagswelt (er

<sup>22</sup> Siehe bspw. Jandrić, Knox, Besley, Ryberg, Suoranta & Hayes (2018).

spricht von „supersaturation of media messages and machines“, S. x) und dem Medienkonsum beeinflusst werden. Ähnlich wie Tichi diagnostiziert er: „This is a life lived *in*, rather than *with*, media“ (S. 2; Hervorh. i.O.).<sup>23</sup>

Die aus verschiedenen Perspektiven beleuchtete Durchdringung von Technologie, Medien und Alltag gilt es einerseits als Gegenreaktion auf eine nostalgieinduzierte Technophobie zu akzeptieren. Die Durchdringung hat stattgefunden und konfrontiert uns mit einer entsprechenden Lebenswelt. Andererseits gilt es, diese Lebenswelt, was sie mit uns macht und was wir mit uns in ihr machen lassen, kritisch zu hinterfragen und auch – wo nötig – zu bekämpfen. Dieser Gedanke wird ebenfalls von Horx (o.D.) aufgegriffen, der sich dafür ausspricht, den Lenker in die Hand zu nehmen – anstatt ihn sich aus der Hand nehmen zu lassen – und eine neue Richtung zu bestimmen im Sinne einer nicht technikfeindlichen digitalen Aufklärung. Post-Digitalität müsse daher verstanden werden als „das Ende des Totalitätsanspruchs der Digitalität“; nicht die Technologien entscheiden darüber, wie sich die Menschheit fortentwickelt, sondern es erfordere „Entscheidungen menschlicher Art [...], die mit Werten und Prioritäten jenseits von Optimierung zu tun haben“. Der Autor spricht sich für „eine aktive Rolle des Menschlichen im technologischen Entwicklungsprozess“ aus, in dem „die humane Dimension konsequent in den Designprozess von Hardware und Algorithmen integriert“ wird. Post-Digitalität müsse darüber hinaus Antworten haben auf die Gefahren, die mit der Digitalität einhergingen, u.a. menschliche Vereinsamung und Suchtverhalten. Dabei bedürfe es im Sinne der „digitalen Emanzipation“ der Entwicklung neuer Kultur- und Soziotechniken, um selbstwirksam und digital achtsam agieren zu können (Horx, o.D.).

Das post-digitale Zeitalter wird ein neues, post-digitales Verständnis von Schule und Lernen mit sich bringen, welches viele Aspekte aufgreift, die mit dem Ansatz von *21st century learning* verbunden sind. Es ist dieser Horizont, vor dem die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen gedacht werden soll. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Vorstellung eines als selbstverständlich erachteten, völlig digitalisierten Englischlernens-/lehrens, das jedoch nicht die menschliche Unterwerfung unter digitale Technologien impliziert. Vielmehr soll die Grundidee zum Ausdruck kommen, dass das Fremdsprachenlernen Englisch in einer technik- und mediensaturierten Alltagswelt nicht mehr nicht digital stattfinden kann. Der Einsatz digitaler Werkzeuge geschieht nicht des Einsatzes digitaler Werkzeuge wegen, sondern bietet neben traditionellen Unterrichtsmaterialien und -medien eine weitere, als Standard erachtete Alternative, die mehr und mehr zum Normalfall wird. Derzeit bedarf es noch des Adjektivs „digitale“ in der Bezeichnung „digitale Fremdsprachenkompetenzen“, um dieser Übergangsphase im Entwicklungsprozess nachzukommen. Gedacht werden „Fremdsprachenkompetenzen“ aber ohne diese Präzisierung, denn zukunftsweisend sollen Fremdsprachenkompetenzen gedacht werden als inhärent digital, deswegen aber nicht weniger sensibel und kritisch gegenüber der technologie- und mediensaturierten Alltagswelt. Es handelt sich somit um einen Modellierungsversuch im Sinne des digitalen Realismus (Horx, o.D.).

Diese Ausführungen bedürfen selbstverständlich der weiteren Ausarbeitung, doch versteht sich der Beitrag bereits als Plädoyer für ein neues Verständnis von Lernen, Lehren und der Organisation Schule (siehe dazu Horz, 2020). Schule im post-digitalen Zeitalter möchte bspw. Individualisierung und Adaptivität – natürlich auch mithilfe technologischer Möglichkeiten – in voller Konsequenz umsetzen. Es bedarf bspw. neuer Organisationsmodelle, die traditionelle Zeitmodelle ebenso aufbrechen wie das Denken entlang etablierter Fächer (siehe dazu auch Trilling & Fadel, 2009, S. 12, 47f.). Auch kollegiale Zusammenarbeit sowie die Bewertung von Schüler\*innenleistungen entlang traditioneller Formen der Notengebung gilt es zu hinterfragen. Es bedarf weiterer Überlegungen zum Verständnis von Schule im post-digitalen Zeitalter (siehe Horz, Burger &

---

<sup>23</sup> Siehe auch Hayles (1999, 2012) und Silverstone (2007). Für nähere Ausführungen dazu siehe außerdem Weber [Burger] (2014).

Breitenbach, 2020), vor deren Horizont digitale Fremdsprachenkompetenzen Englisch gerahmt und ausgestaltet werden müssen.

## 6 Erste Rückschlüsse und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Vorüberlegungen für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“ angestellt, welches von 2020 bis 2023 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird und in dessen Rahmen eine Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch erfolgt. Zu diesem Zweck wurden Kurzanalysen des seitens der Kultusministerkonferenz vorgelegten Rahmenmodells zu den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ sowie von dessen zugrundeliegenden Modellen durchgeführt, da dieses Rahmenmodell deutschlandweit im Sinne der Entwicklung digitaler Kompetenzen über alle Fächer hinweg zur Anpassung von Fachcurricula herangezogen werden soll. Da der Autorin aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch bisher kein umfassendes Modell digitaler Fremdsprachenkompetenzen bekannt ist, welches sich dezidiert auf das sehr spezifische deutsche Schulsystem bezieht und daher das KMK-Rahmenmodell berücksichtigt, werden diese Vorüberlegungen für das avisierte Forschungsvorhaben als grundlegend betrachtet. Zudem wurden Konzepte und Zugänge aus der (Fremd-)Sprachendidaktik mit entsprechender thematischer Orientierung beleuchtet und vor dem Hintergrund der Frage diskutiert, wie sich diese Konzepte und Zugänge mit den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) sinnvoll verbinden lassen.

Bereits im Zuge der vorgenommenen, teils vergleichenden Ausführungen wurden erste Rückschlüsse gezogen, die bei der Modellierung digitaler Englischkompetenzen beachtet werden sollen. In diesem letzten Abschnitt werden jene Ausführungen nun zusammengeführt und im Hinblick auf die Frage bilanziert, welche weiteren Überlegungen es im Sinne des Vorhabens anzustellen gilt.

Das KMK-Rahmenmodell ist wissenschaftlich fundiert, zugleich elaboriert und praxisorientiert, in jedem Falle nachvollziehbar und sinnstiftend. In Bezug auf fachspezifische Anpassungen kann es daher – wie von der Kultusministerkonferenz intendiert – als Vorlage genutzt werden, um es für das Fach Englisch „durchzudeklinieren“. So lässt sich exemplarisch mit Blick auf den Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ des KMK-Rahmenmodells feststellen, dass sich bspw. die Kompetenzbeschreibung „Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren“ (KMK, 2017) auf das Fach Englisch anpassen lässt, indem digitale Kommunikationsmöglichkeiten angeführt werden, die im Bereich des Englischlernens relevant erscheinen, bspw. diverse Messenger-Dienste wie Threema oder Viber, mit denen Schüler\*innen aus ihrem Alltag vertraut sind und die im Unterricht (ggf. für interkulturellen Austausch oder im Sinne eines klasseninternen Projekts) eingesetzt werden. Auch die Beschreibung „Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen“ lässt sich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen Englisch dahingehend ausführen, dass digitale Werkzeuge aufgelistet werden, die hierbei eine Rolle spielen. Ein solches Werkzeug stellt Google Docs dar, welches dazu einlädt, Dokumente zu erstellen, die von mehreren Personen bearbeitet werden können.

Diese Beispiele zeigen, dass sich das Rahmenmodell in der Tat dafür eignet, die dort vorgenommenen Kompetenzbeschreibungen auf das jeweilige Fach zu beziehen und exemplarisch auf diverse digitale Technologien, digitale Werkzeuge, digitale Medien, digitale Inhalte und Informationen<sup>24</sup> zu verweisen, die für das entsprechende Fach Relevanz besitzen. Allerdings zeigt bereits die beispielhaft herangezogene Kompetenzbe-

---

<sup>24</sup> Zur terminologischen Differenzierung aus Perspektive des Bildungsbereichs siehe Redecker (2017, Glossar).

schreibung „Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen“ mit Verweis auf Google Docs, dass dieses Werkzeug natürlich nicht nur für den Bereich des Englischlernens, sondern auch in weiteren Fächern sinnvoll eingesetzt werden kann. Zudem ist fraglich, ob die Benennung eines ausgewählten Werkzeugs ratsam erscheint; dies macht es schließlich in diesem Falle erforderlich, ein Großunternehmen namentlich hervorzuheben und dadurch zu bewerben. Darüber hinaus muss deutlich in Frage gestellt werden, ob ein solches Abstraktionsniveau im Sinne der praktischen Umsetzung vor dem Hintergrund der o.g. „emerging technology literacy“ (Shapiro & Hughes, 1996) bzw. der „ability to quickly acquire and apply new knowledge“ (Trilling & Fadel, 2009) überhaupt ratsam erscheint. Schließlich bedarf es eines Curriculums mit möglichst langer Lebensdauer. Dies wird durch die explizite Bezugnahme auf einzelne Werkzeuge konterkariert, sollte dieses bestimmte Werkzeug absehbar nicht mehr zur Verfügung stehen oder als überholt gelten.<sup>25</sup>

Als vorläufiges Ergebnis der vorgenommenen Kurzanalyse lässt sich in Bezug auf die fachspezifische Anpassung des KMK-Rahmenmodells daher festhalten, dass dieses sich für das „Durchdeklinieren“ in Bezug auf das Fach Englisch durchaus eignet. Darüber hinaus kommt das Modell sehr praxisorientiert daher, was insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Lehrkräfte, die letztlich für die unterrichtliche Umsetzung verantwortlich sind, positiv zu werten ist. Lehrkräfte – so die Vermutung – empfinden es sicherlich als entlastend, sich in Bezug auf die fachspezifische Förderung digitaler Kompetenzen auf ein Curriculum stützen zu können, welches dem Abstraktionsgrad des KMK-Rahmenmodells entspricht. Denkbar wäre daher für das Fach Englisch ein Curriculum zur Förderung digitaler Kompetenzen im Englischunterricht gemäß dem KMK-Rahmenmodell, welches bisher bestehende Curricula ergänzt, aber nicht ersetzt.

Ein erneuter Blick auf die einleitend zitierten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2012) für die Allgemeine Hochschulreife zur fortgeführten Fremdsprache Englisch und die Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (KMK, 2011) zeigen vor dem Hintergrund des KMK-Rahmenmodells, dass digitale Kompetenzen in diesen Standards und Empfehlungen nur eine untergeordnete Rolle spielen; eine Dokumentenanalyse (Burger, Kreft, Imbrogno & Siegel, in Vorbereitung) soll zeigen, dass diese Dokumente in der Tat der Überarbeitung bedürfen, um dem zeitgemäßen Englischlernen und -lehren vollends nachzukommen. Allerdings scheint es zumindest fragwürdig, der in Deutschland nun politisch induzierten, sektorenübergreifenden Priorisierung des Themas Digitalisierung automatisiert zu folgen, indem im Bildungssektor digitale Kompetenzen nun besondere Aufmerksamkeit erfahren und daher in den Mittelpunkt aller Überlegungen gestellt werden. Zwar ist deren vermehrte Förderung unbedingt angezeigt, um international anschlussfähig zu bleiben, doch sollten diese Kompetenzfacetten im Rahmen eines didaktisch-pädagogischen Ansatzes in einer Weise Beachtung finden, die davon ausgeht, dass ebendiese Kompetenzfacetten als Basis für weitere Kompetenzbereiche dienen und nicht das Ziel darstellen.

Im Hinblick auf die Überarbeitung von Curricula für das Fach Englisch erscheint es aus Sicht der Autorin daher sinnvoller und nachhaltiger, die Förderung fächerübergreifender digitaler Kompetenzen gemäß des KMK-Rahmenmodells mitzudenken. Dabei sollte das KMK-Rahmenmodell weder als Schablone dienen noch als Ausgangspunkt, von dem aus alle weiteren Überlegungen ausgerollt werden. Vielmehr handelt es sich aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens/-lehrens bei digitalen Kompetenzen um eine neben weiteren Säulen, die es bei der Förderung der vielen Facetten von Englischkompetenz zu beachten gilt; digitale Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenzen durchdringen sich gegenseitig, daher der hier gewählte Begriff der digitalen Fremdsprachenkompetenzen. Digitale Kompetenzen im Allgemeinen und digitale Fremdsprachen-

---

<sup>25</sup> Gleichzeitig könnte eine exemplarische Nennung jedoch hilfreich sein, ggf. in Verbindung mit einer Beschreibung der wesentlichen Nützlichkeit des jeweiligen Werkzeugs.

kompetenzen im Speziellen sollen als nebeneinanderstehende, sich wechselseitig bedingende Kompetenzsäulen modelliert werden, und zwar vor dem Horizont absehbarer Megatrends im Sinne von *21st century skills* und unter Beachtung von schulischem Lernen und Lehren im post-digitalen Zeitalter. Dazu versteht sich dieser Beitrag als wesentlicher erster Schritt.

## Literatur und Internetquellen

- ACER (Australian Council for Educational Research) (o.D.). Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.acer.org/au>.
- Alexander, B., Adams Becker, S., Cummins, M., & Hall Giesinger, C. (2017). *Digital Literacy in Higher Education, Part II: An NMC Horizon Project Strategic Brief* (Bd. 3.4, August 2017). Austin, TX: The New Media Consortium. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://landing.adobe.com/dam/2017/downloads/whitpapers/ctir-3006.en.nmc-2-gated-email.pdf>.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Arens, K., & Swaffar, J. (2000). Reading Goals and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33, 104–122. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00896.x>
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis*. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft“ (gefördert durch das BMFSFJ). Bielefeld: GMK.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Baudrillard, J. (1994/1981). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9904>
- Baudrillard, J. (2001). *Telemorphosis*. Minneapolis, MN: Univocal.
- BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien) (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin: Bitkom e.V. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publicationen/Digitale-Schule-und-vernetztes-Lernen.html>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule*. Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php>.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2014). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich: ICILS 2013*. Münster: Waxmann. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>.
- Burger, C., & Elsner, D. (im Druck). Digital English Lab: Digitale fachdidaktische Kompetenzen erwerben durch Kooperatives Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Englisch (Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht). In D. Elsner, H. Niesen & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung – Inhalte, Methoden und Aufgaben* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Burger, C., Kreft, A., Imbrogno, A., & Siegel, J. (in Vorbereitung). *Die curriculare Verankerung digitaler Fremdsprachenkompetenzen: Dokumentenanalyse am Beispiel hessischer Bildungs- und Lehrpläne für das Fach Englisch*.

- Cramer F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D.M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics*. London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137437204\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137437204_2)
- Crawford Camiciottoli, B., & Campoy-Cubillo, M.C. (2018). Introduction: The Nexus of Multimodality, Multimodal Literacy, and English Language Teaching in Research and Practice in Higher Education Settings. *System*, 77 (Special Issue), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.005>
- Deuze, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.
- Dobinson, T., & Dunworth, K. (Hrsg.). (2018). *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal* (Multilingual Education, Bd. 30). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01255-7>
- Doll, N., & Siems, D. (2019). *Wie Deutschland seinen digitalen Rückstand aufholen soll*. WELT, Axel Springer SE. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar <https://www.welt.de/wirtschaft/article186831556/Welt-Wirtschaftsgipfel-Deutschland-hinkt-bei-Digitalisierung-hinterher.html>.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf).
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf).
- Eickelmann, B., Gerick, J., & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>
- Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland auf einen Blick. Presseinformationen zur Studie und zu zentralen Ergebnissen*. Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Presseinformation.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Presseinformation.pdf).
- Elsner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT.
- eventure (o.D.). *Digitalisierungsstudie: Bewusstseinswandel in Deutschland – aber klarer Rückstand zu USA*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.medianet-bb.de/de/digitalisierungsstudie-bewusstseinswandel-in-deutschland-aber-klarer-rueckstand-zu-usa/>.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Joint Research Centre of the European Commission, Scientific and Policy Report Nr. JRC83167). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2013). *International Computer and Information Literacy Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ict\\_literacy](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ict_literacy).
- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert, J., & Eickelmann, B. (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>.
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik) (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. Münster: GFD e.V. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>.
- GfK (Gesellschaft für Konsumforschung) (2016). *Furcht vor Datenmissbrauch ist weit verbreitet: Die Studie „Daten & Schutz 2015/2016“ des GfK Vereins*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.presseportal.de/pm/80428/3236590>.
- Haucap, J. (2016). Warum erlahmt die Innovationsdynamik in Deutschland? Was ist zu tun? In Walter-Raymond-Stiftung (Hrsg.), *Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft: Die technologische Zukunftsfähigkeit Deutschlands auf dem Prüfstand* (S. 7–18). Berlin: GDA Kommunikation.
- Hayles, K.N. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321394.001.0001>
- Hayles, K.N. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321370.001.0001>
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 2: Lernergebnisse praktisch formulieren*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse\\_praktisch\\_formulieren\\_01.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf).
- Horz, H. (2020). *Digitale Laborschule Frankfurt – Erste Überlegungen*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Digitale Laborschule Frankfurt“ am 10. Januar 2020 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Horz, H., Burger, C., & Breitenbach, S. (2020). Schule in Zeiten von Post-Digitalität. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*. Köln: Carl Link.
- Horx, M. (o.D.). Das postdigitale Zeitalter. Auszug aus dem *Zukunftsreport 2019*. Zugriff am 06.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunftsreport/das-postdigitale-zeitalter/>.
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (o.D.). Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.iea.nl/>.
- IFH (Institut für Handelsforschung) (2015). *Perspektiven für den Datenschutz in Europa aus der Sicht der Verbraucher und des (elektronischen) Handels*. Köln: Institut für Handelsforschung GmbH.

- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital Science and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Lang.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964101>
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. (2003). Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education. In P.C. Patrikis (Hrsg.), *Reading between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy* (S. 40–59). New Haven, CT: Yale University Press.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf).
- Köhler, B. (2010). *Das postdigitale Zeitalter*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://www.slow-media.net/das-postdigitale-zeitalter>.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kroschke, M. (o.D.). *Privatsphäre im Internet: Einflussfaktoren auf Individualebene und Implikationen für Unternehmen und Verbraucherschutz*. Namensnennung 3.0 Deutschland. [https://doi.org/10.15501/978-3-86336-920-0\\_9](https://doi.org/10.15501/978-3-86336-920-0_9)
- Lanham, R.A. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273 (3), 198–199.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Hrsg.). (2008). *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York et al.: Lang.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (4), 8–20. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/284918725\\_Digital\\_Literacy\\_and\\_Digital\\_Literacies\\_Policy\\_Pedagogy\\_and\\_Research\\_Considerations\\_for\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/284918725_Digital_Literacy_and_Digital_Literacies_Policy_Pedagogy_and_Research_Considerations_for_Education).
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M., & Yamamoto, K. (2003). *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment: Report to Network A*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar: unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504154.pdf>.
- LKM (Länderkonferenz MedienBildung) (2015). *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*. LKM Positionspapier, Stand 29.01.2015. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien\\_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier\\_2015.pdf](https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf).

- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5 (4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Mirra, N. (2019). From Connected Learning to Connected Teaching: Reimagining Digital Literacy Pedagogy in English Teacher Education. *English Education*, 51 (3, April), 261–291.
- Monitor Lehrerbildung (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.stifterverband.org/medien/monitor\\_lehrerbildung\\_lehramtsstudium\\_in\\_der\\_digitalen\\_welt](https://www.stifterverband.org/medien/monitor_lehrerbildung_lehramtsstudium_in_der_digitalen_welt).
- Negroponte (1998). *Beyond Digital*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/>.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21st Century Learning. Battelle for Kids*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf).
- Pauly, B., & Zacharias, F. (2019). *Digital Klausur der Bundesregierung: Bitkom zum Stand der Digitalisierung in Deutschland*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Digital Klausur-Bundesregierung-g-Bitkom-Stand-Digitalisierung-Deutschland>.
- Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. In A.C. Eurich (Hrsg.), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education* (S. 160–168). New York: Pitman.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Joint Research Centre of the European Commission, Science for Policy Report Nr. JRC107466). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt\\_MDB3\\_Schulen\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf).
- Schwanenberg, J., Klein, E.D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor*. Schulentwicklung: Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) Working Paper Reihe, Nr. 3. Essen: Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duo-publico/47202>
- Shapiro, J.J., & Hughes, S.K. (1996). Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum. *Educom Review*, 31 (2), 1–6. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/article-books/InformationLiteracy.pdf>.
- Silverstone, R. (2007). *Media and Mortality*. Cambridge: Polity Press.
- Tapscott, D. (2012). *Die digitale Revolution: Verheißungen einer vernetzten Welt-die Folgen für Wirtschaft, Management und Gesellschaft*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tichi, C. (1991). *Electronic Hearth: Creating an American Television Culture*. New York: Oxford UP.

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33, 211–239. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.alea.edu.au/documents/item/63%20%5B27>.
- Warner C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and Present Perspectives ... and Beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116–128. Zugriff am 04.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323230896\\_Moving\\_toward\\_multiliteracies\\_in\\_foreign\\_language\\_teaching\\_Past\\_and\\_present\\_perspectives\\_and\\_beyond](https://www.researchgate.net/publication/323230896_Moving_toward_multiliteracies_in_foreign_language_teaching_Past_and_present_perspectives_and_beyond). <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Weber [Burger], C. (2014). *Televisionization: Enactments of TV Experiences in Novels from 1970 to 2010*. Dissertation Stockholms universitet. Stockholm: Stockholm University Press. Zugl. Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen: GEB – Gießener Elektronische Bibliothek.
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kugler, F., & Werner, K. (2017). Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017. *ifo Schnelldienst*, 70 (17), 17–38.
- zukunftsInstitut (o.D.). *Megatrends*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Burger, C. (2020). Digitale Fremdsprachenkompetenzen? Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 190–216. <https://doi.org/10.4119/pflb-3502>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>