

Roland Ißler / Uwe Kückler (Hg.)

Impulse zur Fremdsprachendidaktik - Issues in Foreign Language Education

Bonn University Press





unipress

Wissenschaft und Lehrerbildung

Band 5

Herausgegeben von
Peter Geiss und Roland Ißler

Roland Ißler / Uwe Küchler (Hg.)

Impulse zur Fremdsprachendidaktik – Issues in Foreign Language Education

Mit 18 Abbildungen

V&R unipress

Bonn University Press

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

**Veröffentlichungen der Bonn University Press
erscheinen bei V&R unipress.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bonner Zentrums für Lehrerbildung (BZL).

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Barbara Frommann / Universität Bonn

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2511-5731

ISBN 978-3-8470-1223-8

Inhalt

Roland Ißler (Bonn) / Uwe Kückler (Tübingen)
Impulse zur Fremdsprachendidaktik. Zur Einleitung 9

Impulse zur Fremdsprachendidaktik – Issues in Foreign Language Education

Johannes Kramer (Trier)
Das Paradies hinter dem Horizont in Antike und Renaissance. Reale und imaginäre Entdeckungsgeschichten für den alt- und neusprachlichen Unterricht 21

Werner Nagel (Feldkirch)
Latinitas Pons. Latein – Brückenfunktion im modernen Fremdsprachenunterricht. Didaktische Modelle 49

Sonja Döll-Schmidt (Darmstadt)
Salve! – Hello! – Salut! Ein dreisprachiges Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 93

Katrin Siebel (Berlin)
Das Schulfach Latein in einem Gesamtsprachencurriculum – Überlegungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit 127

Maria Eisenmann (Würzburg)
Adaptation, Creation, Transformation – Shakespeare in the EFL Classroom 149

Roland Ißler (Bonn)	
Kaffeekultur zwischen <i>café</i> und <i>caffè</i> im bildungsorientierten Französisch- und Italienischunterricht. Zum fremdsprachendidaktischen Potential eines transkulturellen Alltagsphänomens und seiner literarischen Reflexe	171
Christina Bertelmann (Vossenack)	
Der Holocaust: Ein Thema für den Französischunterricht in Deutschland? 207	
Laurenz Volkmann (Jena)	
Das Erproben interkultureller Begegnungssituationen in <i>critical incidents</i> : Zehn Beispiele für die Komplexität einer viel empfohlenen Lehr-Lern-Methode	221
Peter Freese † (Paderborn)	
Teaching The American Dream through Popular Music	243
Christoph Oliver Mayer (Berlin / Dresden)	
Der Eurovision Song Contest als Mittler europäischer Integration? Sprachenbegeisterung im romanischen Fremdsprachenunterricht	263
Peter Schildhauer (Bielefeld)	
More than 'Just Blogging': Introducing Blogging as a Practice in English Language Teaching	283
Theresa Summer (Würzburg)	
Grammar Education in the Global Village: A Guideline for Grammar Activity Design	305
Bianca Roters (Soest)	
Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Englischstudium	337
Stefan Schustereder (Neuss)	
Von ABB bis ZfsL – Ein Erfahrungsbericht zur schulpraktischen Lehrerausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Bonn	349
Philipp Siepman (Münster)	
Teaching Culture across the Curriculum – Entwicklung eines differenzierten kulturdidaktischen Konzepts für den bilingualen Unterricht	367

Representing Poverty and Precarity in a Postcolonial World

Maria Eisenmann (Würzburg)

The Potential of Postcolonial (Poverty) Literature in the EFL Classroom . . . 391

Jason Blake (Ljubljana)

Up from Poverty? Sports, Postcolonialism, and Poverty in Canada 409

Stefan Schustereder (Neuss)

Poverty and Precarity in EFL Teaching – Social Diversity in German EFL

Curricula and Textbooks 421

Abbildungsverzeichnis 439

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 441

Impulse zur Fremdsprachendidaktik

Zur Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache“, so formulierte es vor 100 Jahren Ludwig Wittgenstein in seinem *Tractatus logico-philosophicus* (1921), „bedeuten die Grenzen meiner Welt.“¹ Der Aphorismus verleiht einer bis heute unschwer nachvollziehbaren Erfahrung Ausdruck, deren Wahrheit sich immer wieder erweist, wenn sprachliche Barrieren die Kommunikation beeinträchtigen. Gilt dies schon für Sprache schlechthin, so wird die Beschränktheit des Ausdrucks erst recht spürbar angesichts des Zusammentreffens verschiedener Sprachen. So ließe sich der Satz, positiv gewendet, auch als ein implizites Plädoyer für den Fremdsprachenerwerb lesen: Mit Fremdsprachen lassen sich ‚die Grenzen meiner Welt‘ überwinden.

Ein knappes Jahrhundert später ist die weltweite Verständigung über Grenzen hinweg zunehmend zur Selbstverständlichkeit geworden. Sprachliche Kontakte haben die Menschen aller Erdteile einander nähergebracht; auch wenn es zuletzt unübersehbar gegenläufige Tendenzen gab (Erstarken des Nationalismus, Abschottungsbestrebungen in der Pandemie), werden Grenzen in vielen Bereichen eingerissen und überbrückt. Diese scheinbare Gewissheit darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Fremdsprachen von jeder Generation aufs Neue erfahren und erworben, wachgehalten und gepflegt werden müssen. Die globale Vernetzung erfolgt auf vielen Ebenen und Kanälen und umfasst soziale, politische, wirtschaftliche, d.h. im weitesten Sinne kulturelle Fragen. Denn die grenzüberschreitende Kommunikation erfordert nicht nur pragmatische Fertigkeiten, sondern betrifft den Menschen in seinem gesamten Dasein.

Die dadurch erhöhten Anforderungen an die interkulturelle Verständigung haben in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur Eingang in den schulischen Fremdsprachenunterricht gefunden und seine Wirksamkeit erhöht, sondern auch die Fremdsprachendidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen und in-

1 Ludwig Wittgenstein: *Tractatus logico-philosophicus*, in: Ders.: *Schriften*, Frankfurt am Main 1960, Satz 5.6, S. 64.

terdisziplinäres Wissensgebiet umgestaltet. Ihre Bildungsverantwortung vergrößert sich proportional zum Bedeutungszuwachs des Fremdspracherwerbs.

Hat die Europäische Union schon früh das Leitziel des trilingualen Bürgers ins Spiel gebracht,² so ist seine Verwirklichung gleichwohl bis heute weithin beschwerlich geblieben. Das Englische führt als erste und zumeist obligatorische Fremdsprache den Kanon der Schulsprachen mittlerweile unangefochten an, gefolgt von einem reichen Angebot an Folgefremdsprachen, das in Abhängigkeit von Schulform und Jahrgangsstufe, aber auch von regionalen Unterschieden variiert.³ Während das Französische seinen Status als Weltsprache weiter verteidigt, nicht ohne bisweilen unter Druck zu geraten,⁴ zeichnet sich in jüngster Zeit in Europa ein spürbarer Zuwachs des Spanischen als Fremdsprache ab, und auch das Italienische zeigt in den deutschsprachigen Ländern weitestgehend stabile Schülerzahlen. Dasselbe gilt für das solide Fundament der klassischen Bildungssprachen, selbst wenn immer wieder praxis- und sachorientierte, pragmatische Kommunikationsziele gegen sie ausgespielt werden.

Die folgende Tabelle nach den aktuell neuesten Erhebungen des Statistischen Bundesamts⁵ spiegelt eine Momentaufnahme der letzten Schuljahre.

Schuljahr	2017/18	2018/19	Veränderung zum Vorjahr in %
Sprachen	absolut	absolut	
Allgemeinbildende Schulen			
Englisch	7.122.156	7.025.004	- 1,4
Französisch	1.440.521	1.401.189	- 2,7
Latein	611.507	597.279	- 2,3
Altgriechisch	10.698	10.815	1,1
Spanisch	444.539	463.968	4,4
Italienisch	47.845	47.670	- 0,4
Russisch	106.028	101.862	- 3,9
Türkisch	44.757	42.435	- 5,2
Sonstige Sprachen	75.137	75.483	0,5

2 Vgl. Europäische Kommission: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg 1996, S. 72.

3 Vgl. Eva Burwitz-Melzer / Hans-Jürgen Krumm / Grit Mehlhorn: An Schulen deutschsprachiger Länder unterrichtete Sprachen, in: Dies. / Karl-Richard Bausch / Claudia Riemer: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Auflage, Tübingen 2016, S. 477–479, insbes. S. 477.

4 Vgl. Ingeborg Christ: Zur heutigen Situation des Französischunterrichts in Deutschland, in: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): *Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2015, S. 33–49.

5 Auszug aus: Statistisches Bundesamt (Destatis): *Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht* (Stand 23. Oktober 2019), verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-schulen-fremdsprachl-unterricht.html> [letzter Aufruf am 19.02.2020].

So sehr die globale Expansion den Fremdsprachenunterricht aufwerten mag, birgt sie doch auch das Risiko, ihn zur Preisgabe seiner Vielfalt und Ausgewogenheit zu zwingen. Ein gegenwärtig weit verbreitetes funktionalistisches Sprachverständnis, das Fremdsprachenlernen im Gefolge des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen allgemein auf rein anwendungsbezogene Sprechkompetenzen reduziert,⁶ kann leicht zu einer Ausdünnung und Verarmung durch den Fremdsprachenunterricht transportierter Inhalte führen. Kompetenzorientierung, früh beginnender bilingualer Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, die digitale Erweiterung medialer Möglichkeiten und jüngst die Frage der fremdsprachendidaktischen Inklusion werfen viele neue Fragen auf. Eine wesentliche fremdsprachendidaktische Herausforderung liegt nicht zuletzt in dem Festhalten an einer fachwissenschaftlichen Grundierung von Spracherwerbsprozessen.⁷ Vor dem Hintergrund dieser und vieler weiterer Entwicklungen nimmt die gesellschaftliche Verantwortung der Lehrerbildung in den Fremdsprachenfächern stetig zu.

Die Lehrerbildung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, die mit den Fächern Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch sowie Latein und Altgriechisch eine Reihe der wichtigsten in Deutschland unterrichteten modernen und klassischen Schulsprachen umfasst, ist sich dieser Verantwortung sehr bewusst und stellt sich ihr in der Forschung ebenso wie in der Lehre auf vielfältige Weise.⁸ Zu den spezifischen Charakteristika der Bonner Lehrerbildung zählt das Bekenntnis zur Fremdsprachendidaktik als einer gemeinsamen und fächerübergreifend abgestimmten Aufgabe.

Zum Aufbau

Fünfzehn ausgewählte Beiträge zu den fremdsprachendidaktischen Disziplinen der genannten alten und neuen Schulsprachen (Didaktik des Lateinischen und Altgriechischen, Didaktik des Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen) aus einer gemeinsamen Vortragsreihe werden hier erstmals vorgestellt und zusammen mit drei Beiträgen eines englischdidaktischen *Teachers'*

6 Vgl. Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin 2001.

7 Vgl. hierzu programmatisch den Eröffnungsband der vorliegenden Buchreihe: Peter Geiss / Roland Ißler / Rainer Kaenders (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 1).

8 Vgl. auch das Leitbild der Lehrerbildung an der Universität Bonn: Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL): *Fachlich. Kooperativ. Nachhaltig. Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild*, o.J. [2017], verfügbar unter: <https://www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf> [letzter Aufruf am 19.02.2020].

Day in Form eines Sammelbandes präsentiert. In den Aufsätzen wird aus je fachspezifischer Sicht danach gefragt, welche sprach- und bildungsspezifischen Verbindungen sich in konkreten Beispielen aufzeigen lassen bzw. wie mit Migration, Armut und Prekarität im Angesicht rasanter globaler, aber auch lokaler unterrichtspraktischer Veränderungen umzugehen ist. Obwohl die Beiträge aus verschiedenen Bereichen der Fremdsprachendidaktik stammen und, oberflächlich betrachtet, disparat erscheinen mögen, bieten sie doch einen aussagekräftigen Überblick über die Vielzahl an Impulsen, die fachdidaktische Arbeit heute geben kann.

Zur Ergänzung und Vertiefung des Lehramtsstudiums aller fremdsprachenbezogenen Studienfächer fand in den Semestern zwischen 2013 und 2016 an der Universität Bonn die fächerübergreifende und -verbindende Gastvortragsreihe „Impulse zur Fremdsprachendidaktik – *Issues in Foreign Language Education*“ statt.⁹ Referentinnen und Referenten aus Wissenschaft, Schule und unterrichtsaffinen Bereichen wie Schulbuchverlagen, Administration und Medien stellten in diesem Rahmen ihre Expertise in den Dienst der universitären Lehrerbildung. Die hier versammelten, aus der Vortragsreihe erwachsenen Beiträge illustrieren insbesondere die Verbindungsstellen zwischen Fachwissenschaft, universitärer Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis. Die unterschiedlichen Ansätze und Konzepte stellen für die verschiedenen fremdsprachendidaktischen Disziplinen Anregungen und Impulse bereit. Sie richten sich an Studierende der Lehramter und ebenso an Lehrende im universitären wie im schulischen Kontext.

Die Beiträge der pluridisziplinären Vortragsreihe „Impulse zur Fremdsprachendidaktik“, der sich der Titel des vorliegenden Bandes verdankt, umfassen zum einen thematische Annäherungen an kulturell und interkulturell relevante Inhalte, deren Durchdringung und Weiterentwicklung für den Fremdsprachenunterricht der jeweiligen Fächer aktuelle und traditionelle, zum Teil experimentelle Anregungen bieten. Neben im engeren Sinne englischdidaktischen Aufsätzen sind aus dem Bereich der klassischen und romanischen Sprachen insbesondere Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik versammelt. Zum anderen enthalten die Beiträge Fragestellungen, welche die Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer und damit die inhaltliche und curriculare Gestaltung universitärer Lehrerbildung und schulpraktischer Lehrerausbildung betreffen. In die Zeit der Bonner Vortragsreihe fiel u. a. die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Lehramts-Masterstu-

9 Im genannten Zeitraum wurde die von den beiden Herausgebern im Rahmen ihrer fachdidaktischen Juniorprofessuren (Englischdidaktik bzw. Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen unter Mitbetreuung der Didaktik der alten Sprachen) ins Leben gerufene Vortragsreihe in enger Abstimmung und Zusammenarbeit gemeinsam organisiert. Seit 2016 setzt Prof. Uwe Küchler die Reihe an der Universität Tübingen als englischdidaktische Veranstaltung fort.

diengänge (*Master of Education*), mit dem die Auseinandersetzung mit Prinzipien des Forschenden Lernens ebenso einherging wie die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken der Hochschule und den unmittelbar unterrichtspraktisch tätigen Akteuren an den Schulen und am Studienseminar (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung). Beides schlug sich in der Reihe nieder, die diesen hochinteressanten Prozess der Umgestaltung seinerzeit in unmittelbarer Synchronie begleitete und so zu ihrer spezifischen Prägung gelangte, und findet nun in den hier aufgenommenen Beiträgen einen nachhaltigen Reflex.

Johannes Kramer (Trier) regt dazu an, den altsprachlichen Unterricht um geeignete Lektürebeispiele der modernen, insbesondere romanischen Sprachen zu erweitern, um den kulturellen Hintergrund lateinischer Texte durch den Einbezug ihrer Rezeptionsgeschichte in umfassender Weise wahrnehmen zu können. Anhand von fiktiven Reiseberichten und Beschreibungen historischer Entdeckungsfahrten aus der Antike, dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit zeigt er eine Reihe unerwarteter Parallelen auf und lässt die Texte untereinander in einen kulturgeschichtlich wirksamen Dialog treten.

Werner Nagel (Feldkirch), Autor mehrerer Lehrwerke zum mehrsprachigkeitsorientierten Lateinunterricht, entwickelt auf der Grundlage des Sprachvergleichs zwischen dem Lateinischen und den modernen romanischen Sprachen sowie dem Englischen diverse Lerneinheiten, die zu interlingualen Sprachentdeckungen in Fremdsprachenunterricht oder Selbststudium anregen. Eine Besonderheit liegt darin, dass er klassische literarische Textvorlagen mit aktuellen Pressemeldungen zu politischen, zeitgeschichtlichen und kulturellen Themen, mit modernen Übersetzungen und Songtexten kombiniert und durch attraktive inhaltliche Anregungen zeitlos lebendig werden lässt.

Sonja Döll-Schmidt (Darmstadt) stellt eine gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern einer zehnten Jahrgangsstufe erstellte mehrsprachigkeitsdidaktische Broschüre vor, die den Fremdsprachenunterricht der Sprachen Englisch, Französisch und Latein verknüpft, um bei jungen Lernenden am Beginn der Gymnasialzeit Neugier auf die künftig noch zu entdeckenden Sprachen zu wecken. Das in Begleitung der Technischen Universität Darmstadt konzipierte Übungsheft zählt zu den frühen, unmittelbar aus der Schulpraxis erwachsenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeitsmaterialien und wird hier erstmals einem breiteren Fachpublikum zugänglich gemacht.

Ausgehend von der fremdsprachendidaktisch höchst bedenkenswerten und doch nie konsequent umgesetzten Idee eines Gesamtsprachencurriculums, setzt sich **Katrin Siebel (Berlin)** dezidiert mit dem Potential des Lateinischen zur Förderung von Mehrsprachigkeit auseinander und zeigt Wege auf, dem Lateinunterricht mit Blick auf die gezielte Schulung von Sprachenbewusstheit im Kanon der Schulfremdsprachen einen festen Platz zuzuweisen. Der Beitrag steht

im Kontext der Promotionsstudie der Autorin, die in der vorliegenden Buchreihe erschienen ist.¹⁰

Während einige Curricula auf klassische Shakespeare-Lektüre verzichten, versteht es **Maria Eisenmann (Würzburg)**, in ihrem Beitrag die besondere Popularität von William Shakespeare und vielfältige mit seinem Werk verbundene Unterrichtsmöglichkeiten aufzuzeigen. Besondere Attraktivität strahlen neben dem Originaltext selbst auch populärkulturelle Adaptionen oder gar Transformationen aus.

Roland Ißler (Bonn) zeichnet die Kulturgeschichte des Kaffeekonsums in Europa und der Welt nach, die in den romanischsprachigen Ländern, vornehmlich in Italien und Frankreich, eine besondere alltagskulturelle Ausprägung erfahren hat. Zumal das Einstiegsalter für Kaffee mit der Wahl des Französischen oder Italienischen als zweiter bzw. dritter Fremdsprache koinzidiert, ergeben sich daraus motivierende Möglichkeiten, über das Genussmittel in die Literatur und Kultur der jeweiligen Zielsprache einzutauchen und sich mit dem auch transkulturell relevanten Phänomen des Kaffees vertieft auseinanderzusetzen. Dies eröffnet auch dem bilingualen Sachfachunterricht neue Perspektiven.

Christina Bertelmann (Vossenack) widmet sich einem höchst sensiblen Thema, dessen politischer Bedeutsamkeit sie im modernen Fremdsprachenunterricht Rechnung trägt: Ausgehend von einer aktuellen französischen Comicfassung des *Tagebuchs der Anne Frank*, lotet sie Möglichkeiten aus, wie die Auseinandersetzung mit dem Holocaust Eingang in den Französischunterricht an deutschen Schulen finden und zu einem verantwortlichen Umgang führen kann.

Laurenz Volkmann (Jena) untersucht die vor allem aus dem Interkulturellen Management geläufige Lehr-Lern-Methode der *critical incidents*, der brenzligen interkulturellen Begegnungsmomente, auf ihre Anwendbarkeit auch im schulischen Fremdsprachenunterricht. Das in anfänglichen Missverständnissen ruhende Erkenntnispotential und die hieraus hervorgerufene kognitive Aktivierung erläutert und veranschaulicht er anhand von zehn *critical incidents* aus den Bereichen Sprache und Literatur bzw. aus dem direkten Kulturkontakt.

Theoretisch fundiert und mit einer Fülle an zeitgenössischen musikalischen Beispielen stellt **Peter Freese † (Paderborn)** dar, wie das Narrativ des *American Dream* mittels populärer Musik und Videoclips Eingang in den Englischunterricht finden kann. Dieser Zugang erlaubt es einerseits, sich auf lebensweltliche Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beziehen, und andererseits, sich inhaltlich mit der Dynamik des *American Dream* als Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen.

10 Vgl. Katrin Siebel: *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Sprachwortschatz*, Göttingen 2017 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 4).

Christoph Oliver Mayer (Berlin / Dresden) untersucht die jahrzehntelange Tradition des *Eurovision Song Contests* als beliebtes Phänomen europäischer Populärkultur und hinterfragt kritisch, inwiefern die auf dem Wettbewerb präsentierten Songs und Chansons die Motivation auf Seiten der Lerner für den romanischen Fremdsprachenunterricht zu steigern vermögen. Dabei spielt gerade die Sprachenfrage eine bedeutende Rolle, da die romanischen Sprachen vom Englischen nicht nur auf der musikalischen Bühne, sondern auch im gesellschaftlichen Wettstreit zunehmend verdrängt werden.

Peter Schildhauer (Bielefeld) wendet sich dem *Blogging* zu und diskutiert es als wichtige Komponente der rasant an Bedeutung gewinnenden *digital literacy*. Im *Blogging* sieht er nicht nur ein technologisches Instrument, sondern auch eine Form sozialer Praxis, die es in ihren interaktiven Facetten und Fallstricken zu erproben und zu erlernen gilt. Im Beitrag werden Entstehungszusammenhänge und funktionale Ausdifferenzierungen nachgezeichnet und anschließend zu einem methodologischen Umsetzungsbeispiel des Blogs als Lesejournal hingeführt.

Die Rolle der Grammatik im Englischunterricht für die Förderung und Erlangung einer umfassenden, integrativen Kompetenz der Sprachverwendung wird von **Theresa Summer (Würzburg)** dargestellt. Auf der Basis rezenter theoretischer Konzeptionen bietet sie eine praktische Anleitung für den Grammatikunterricht und stellt variantenreiche Aktivitäten vor.

Das neue Austarieren des Verhältnisses von Theorie und Praxis war eine Motivation für die Neugestaltung des Lehramtsstudiums der jüngsten Vergangenheit. **Bianca Roters (Soest)** nimmt diese Situation als Hintergrund für die Erkundung der Lehrmethode des Forschenden Lernens, die sie anhand von Studien zum Englischunterricht untersucht und im Kontext der Professions- und Expertenforschung einordnet.

Im Format des persönlichen Erfahrungsberichts setzt sich **Stefan Schustereder (Neuss)** exemplarisch mit dem Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen auseinander. Seine Darstellungen geben Einblick in fachliche Hintergründe ebenso wie in organisatorische Abläufe und erlauben die Übertragung von besonderen Lernsituationen und Herausforderungen auch auf das Referendariat anderer Bundesländer.

Philipp Siepman (Münster) befasst sich mit der Erweiterung des Konzepts des Interkulturellen Lernens für den bilingualen Unterricht. Ausgehend von einer Fallstudie vergleicht und differenziert er geläufige kulturdidaktische Konzeptionen, um schließlich mit Hilfe eines methodischen Unterrichtsbeispiels eine Anwendungsmöglichkeit zu verdeutlichen.

Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich nicht allein mit Spracherwerb, Kompetenzorientierung oder Leistungsbewertung, sondern in besonderem Maße auch mit den jeweiligen sprach- oder sprecherspezifischen Literaturen und Kulturen in ihren diversen medialen Erscheinungsformen. Sie untersucht diese sprachlichen, literarischen und kulturellen Testimonien auf bildungsrelevante Zugänge hin, lotet ihren Bildungswert aus und ist bestrebt, sie verfügbar und zudem nachhaltig wirksam zu machen.¹¹ Eine wichtige Aufgabe der Fremdsprachendidaktik besteht darin, das Wissen über Sprachen, Literaturen, Kulturen und Medien im Kontext historischer wie zeitgenössischer Themen zu durchdringen und nach Möglichkeit für die Schule, für den Fachunterricht und für relevante Lehr- und Lernszenarien aufzuarbeiten.¹² Fremdsprachendidaktik kann als eine Kontaktzone verstanden werden, in der wissenschaftliche Erkenntnisse und unterrichtspraktische Ansprüche sich berühren und aufeinander beziehen.¹³

Derzeitige internationale, gesellschaftspolitische und schulische Entwicklungen erfordern die fokussierte Bearbeitung neuerer und drängender Fragestellungen und Themen – etwa Heterogenität und Inklusion, Ökologie oder auch Armut und Prekarität. Vor diesem Hintergrund haben wir ausgewählte Beiträge eines englischdidaktischen *Teachers' Day* zum Thema „Teaching Poverty and Precarity“ in den vorliegenden Band integriert. Dieser Fachtag und seine Vorträge waren integraler Bestandteil der Konferenz „Representing Poverty and Precarity in a Postcolonial World“ der Gesellschaft für Anglophone Postkoloniale Studien (GAPS), die im Mai 2017 von Marion Gymnich, Barbara Schmidt-Haberkamp, Klaus P. Schneider und Uwe Küchler an der Universität Bonn ausgerichtet wurde. Mit dem *Teachers' Day* selbst und dem Einbeziehen der Vorträge in diesen Band unterstreichen wir unsere gemeinsame Auffassung, dass die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken eng ineinandergreifen müssen.¹⁴

Maria Eisenmann (Würzburg) nimmt sich ausgewählter postkolonialer Jugendromane der englischen Literatur an und ergründet deren Potential für den

11 Vgl. am Beispiel der romanischen Kulturen: Roland Ißler: Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht, in: Stephan Stomporowski / Anke Redecker / Rainer Kaenders (Hg.): *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!*, Göttingen 2019, S. 177–198.

12 Ein Definitionsvorschlag für den Bereich der romanistischen Fachdidaktik findet sich z. B. bei Roland Ißler: Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik, in: Agustín Corti / Johanna Wolf (Hg.): *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Münster / New York 2017, S. 37–53, hier S. 45 f.

13 Vgl. Uwe Küchler: Fremdsprachendidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft: Ökologie, Umwelt und die Inhaltsfrage, in: Peter Geiss / Roland Ißler / Rainer Kaenders (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 1), S. 179–194, hier S. 183–186.

14 Vgl. Ißler: *Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation*, S. 46–49.

Unterricht. Besondere Aufmerksamkeit widmet sie dem Zusammenspiel von vergleichbaren Erfahrungen des *coming of age* und fremdartigen oder unbekannteren Erfahrungen postkolonialer Lebensumstände.

Sport-Erzählungen und ihnen eigene Topoi, hier am Beispiel des kanadischen Hockeys analysiert, dienen **Jason Blake (Ljubljana)** dazu, die Themen von Armut und Postkolonialität zusammenzuführen und anhand von Romanbeispielen zu diskutieren. Einzelne Problempunkte postkolonialen Erzählens – etwa die verinnerlichte Inbesitznahme von Erzählerstimmen oder Kulturgütern – werden im Hinblick auf Unterrichtsgespräche thematisiert und damit die Bedeutung des postkolonialen Geschichtenerzählens für Jugendliche fokussiert.

Stefan Schustereder (Neuss) untersucht Rahmencurricula und Lehrwerke für den Englischunterricht auf ihren Umgang mit kultureller Vielfalt und deren Darstellung. Er zeigt, dass die Darstellung von Armut und Prekarität zu häufig auf postkoloniale Zusammenhänge beschränkt bleibt und damit ein eurozentristisches Weltbild perpetuiert. Dabei werden die historische Gewordenheit oder die (postkolonialen) Ursachen von Armut zu wenig oder gar nicht berücksichtigt.

Für die finanzielle Unterstützung bei der Drucklegung unseres Bandes sagen wir dem Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL) und dem Lehrstuhl Küchler (Universität Tübingen) verbindlich Dank. Bei der redaktionellen Vorbereitung erhielten wir tatkräftige und sachkundige Hilfe von Jan Eric Schnellbacher und Daniel Schönbauer (Bonn) sowie von Marc Kadel (Tübingen) und, in besonders umfangreichem Maße, von Stephanie Liang (Tübingen) und Raphael Heumann (Bonn). Ihnen gilt unser Dank ebenso wie dem Team des V&R-Verlags Göttingen, insbesondere Dr. Julia Schwanke, für die umsichtige und verlässliche Begleitung des Bandes bis zu seiner Publikation.

Abschließend danken wir insbesondere allen unseren Autorinnen und Autoren für ihre vielfältigen Impulse in Form von Vorträgen, anregenden Gesprächen und Diskussionen sowie weiterführenden Buchbeiträgen. Wir wünschen allen – ob in der Lehrerbildung und Lehrerausbildung tätigen, ob an Universitäten und Hochschulen, Seminaren und Schulen – mit Fremdsprachendidaktik befassten studentischen und professionellen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre sowie Mut und Beherrztheit und eine glückliche Hand bei der Umsetzung des einen oder anderen Vorschlags.

Roland Ißler und Uwe Küchler
Bonn und Tübingen, im Sommer 2020

Bibliographie

- Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL): *Fachlich. Kooperativ. Nachhaltig. Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild*, verfügbar unter: <https://www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf> [letzter Aufruf am 19.02.2020].
- Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit: An Schulen deutschsprachiger Länder unterrichtete Sprachen, in: Dies. / Bausch, Karl-Richard / Riemer, Claudia: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Auflage, Tübingen 2016, S. 477–479.
- Christ, Ingeborg: Zur heutigen Situation des Französischunterrichts in Deutschland, in: Krechel, Hans-Ludwig (Hg.): *Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2015, S. 33–49.
- Europäische Kommission: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg 1996.
- Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin 2001.
- Geiss, Peter / Ißler, Roland / Kaenders, Rainer (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 1).
- Ißler, Roland: Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik, in: Corti, Agustín / Wolf, Johanna (Hg.): *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Münster / New York 2017, S. 37–53.
- Ißler, Roland: Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht, in: Stomporowski, Stephan / Redecker, Anke / Kaenders, Rainer (Hg.): *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!*, Göttingen 2019, S. 177–198.
- Küchler, Uwe: Fremdsprachendidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft: Ökologie, Umwelt und die Inhaltsfrage, in: Geiss, Peter / Ißler, Roland / Kaenders, Rainer (Hg.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen 2016 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 1), S. 179–194.
- Siebel, Katrin: *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*, Göttingen 2017 (Wissenschaft und Lehrerbildung, 4).
- Statistisches Bundesamt (Destatis): *Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht* (Stand 23. Oktober 2019), verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> [letzter Aufruf am 19.02.2020].
- Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*, in: Ders.: *Schriften*, Frankfurt am Main 1960, S. 7–83.

Impulse zur Fremdsprachendidaktik – Issues in Foreign Language Education

Das Paradies hinter dem Horizont in Antike und Renaissance. Reale und imaginäre Entdeckungsgeschichten für den alt- und neusprachlichen Unterricht

1. Voraussetzungen für die Behandlung im Unterricht

Im Fortgeschrittenenunterricht ist es ohne Zweifel förderlich, eine Zeit lang ein bestimmtes Thema anhand der Äußerungen verschiedener Autoren dazu zu behandeln. Wenn das Thema beispielsweise die Situation der Sklaven in der römischen Gesellschaft ist, kann man einschlägige lateinische Quellentexte zusammenstellen und im Lateinunterricht behandeln, und wenn es um die Rolle der Frauen im Frankreich des 16. Jahrhunderts geht, kann man zeitgenössische französische Schriftstellerzitate aufbereiten und so kommentieren, dass die Schülerinnen und Schüler sie mit möglichst großem Erkenntnisgewinn und ohne allzu große Langeweile verarbeiten. Sobald aber Sprachgrenzen überschritten werden müssen, wird die Sache schwieriger, denn dann muss der Spagat zwischen inhaltlichem Anspruch einerseits und sprachlicher Einübung andererseits geschafft werden.

Was den altsprachlichen Unterricht anbetrifft, so ist dieses Dilemma ganz manifest: Ein Großteil der Quellen zur römischen Geschichte sind bekanntlich nicht auf Lateinisch, sondern auf Griechisch geschrieben, und beispielsweise sind viele der Aussprüche Caesars, die zu geflügelten Worten geworden sind, nicht in lateinischer, sondern bei Plutarch in griechischer Form überliefert und dann oft in englischer Formulierung bei Shakespeare ins kulturelle Gedächtnis der Welt eingegangen. Will man Schülerinnen und Schülern einen adäquaten Eindruck von der antiken Welt vermitteln, reicht es nicht, in mikroskopischer Langsamkeit ein paar lateinische Originaltexte zu lesen, sondern man muss diese Texte flankieren durch längere Abschnitte in deutscher Übersetzung, zuweilen auch durch Zusammenfassungen von Texten, die zu ausführlich für die Behandlung im Unterricht sind; griechische Texte sind in Übersetzung vorzulegen.

In den neueren Sprachen ist die Lage nicht wesentlich anders: Historische Ereignisse, die sich für den Unterricht eignen, sind meistens in verschiedenen Sprachen abgefasst. Für die Entdeckung Amerikas zieht man normalerweise spanische Texte, also z. B. das Bordbuch des Kolumbus oder den Santángel-Brief,

heran, aber die lateinischen Texte von Pietro Martire d'Anghiera (1457–1526) oder der italienische Bericht von Amerigo Vespucci (1451–1512) bleiben unberücksichtigt – nicht, weil sie weniger wichtig oder literarisch weniger anspruchsvoll wären, sondern weil wir sie aus sprachlichen Gründen aussortieren, denn die Entdeckung Amerikas ist ein Thema für den Spanischunterricht, nicht aber für den Italienisch- oder gar Lateinunterricht.

Im Folgenden soll es um reale oder imaginäre Entdeckungsgeschichten gehen, wobei der Unterschied zwischen beiden Perspektiven oft – nicht immer – nur von uns gemacht wird. Während die antiken Darstellungen von Entdeckungen meistens auf Griechisch geschrieben sind, haben wir es in der Neuzeit mit spanischen, italienischen, französischen, lateinischen und gelegentlich deutschen, niederländischen oder englischen Texten zu tun. Im Original ist die Lektüre dieser Quellen kaum Wissenschaftlern, geschweige denn Schülern zuzumuten, andererseits ist der Inhalt so interessant, dass man ihn gerne zum Gegenstand eines schulischen Kurses machen würde. Als Ausweg bietet sich an, in der Schule eine gute Auswahl von übersetzten Texten anzubieten, die einen Gesamteindruck der Überlieferung vermitteln und eventuell zu weiterer Lektüre anregen können. Parallel wird man – je nach den sprachlichen Fächern – ausgewählte Originaltexte anbieten und sie langsam, also mit dem üblichen Tempo der schulischen Lektüre, im Unterricht lesen und erklären.

Die Übersetzungen kann man selbst anfertigen, man kann aber auch auf vorhandene Fassungen zurückgreifen. Besonders zu empfehlen ist das bei klassischen epischen Texten: Für die Griechen wirkte die Sprache Homers und Hesiods archaisch, und *mutatis mutandis* denselben Eindruck erweckt der Stil von Johann Heinrich Voß (1751–1826) für einen heutigen deutschen Leser. Auch für spätere Texte sind oft klassische Übersetzungen vorhanden: Es bietet sich an, Lukian in der Übersetzung des deutschen Aufklärers Christoph Martin Wieland (1733–1813) zu lesen, und für Platon ist die Standardübersetzung die von Friedrich Schleiermacher (1768–1834) und Hieronymus Müller (1785–1861). Die griechischen, lateinischen, spanischen, italienischen Originaltexte sind in jeder Universitätsbibliothek, z. T. auch im Internet, leicht zugänglich und müssen hier nicht mit abgedruckt werden.

Es ist nicht Absicht der nachfolgenden Zeilen, den jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Diskussion aufzuarbeiten – allein mit den wichtigsten Titeln zu Platons *Timaios* und *Kritias* könnte man Seite um Seite füllen. Ziel ist es nur, Anregungen für die Gestaltung von schulischen Unterrichtsstunden zu geben, die Gemeinsamkeiten von Entdeckungsgeschichten, ob sie nun wirkliche Ereignisse oder literarische Phantasiewelten darstellen, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen. Jeweils ein kurzer Hinweis auf das wichtigste Werk der Sekundärliteratur muss genügen, um einen Wegweiser zu weiterer Lektüre zu bieten.

2. Homer beschreibt den Besuch des Odysseus auf der Phaiakeninsel Scheria

Die Griechen sind vom Anfang ihrer Geschichte an ein Seefahrervolk, und jeder Seefahrer ist immer neugierig auf das, was jenseits des Vorgebirges liegt, auf das er zufährt – meistens öffnen sich Perspektiven, die man kennt, aber es können auch völlig unerwartete neue Aspekte sein, besonders wenn man in schwerem Wetter unterwegs ist und dann durch die Strömungsverhältnisse in ruhiges Wasser gerät.

Am Anfang der griechischen Literatur steht ein Schlachtengemälde, die *Ilias*, aber auch eine Seefahrergeschichte, die *Odyssee*. Odysseus erlebt immer wieder, dass er vom Sturm oder sonstigen äußeren Einflüssen in eine neue Umgebung mit neuen Abenteuern versetzt wird, und dieses frische Ambiente ist normalerweise eine Insel. Inseln sind für alle Seeanrainer ein Kosmos für sich, mit besonderen Gesetzmäßigkeiten, mit Menschen eigentümlicher Ausprägung und manchmal mit Wunderdingen, die man von woanders nicht kennt und die eine Besonderheit darstellen.

Bevor Odysseus in seine Heimat Ithaka zurückkehren kann und mit dem dreizehnten Gesang der zweite Teil der *Odyssee*, der Kampf mit den Freiern, einsetzt, erreicht der vielgewanderte Mann, „ἀνὴρ πολύτροπος“, die letzte Station seiner Irrfahrt, die Phaiakeninsel Scheria,¹ die viele Eigenschaften einer Paradiesinsel aufweist. In einem schrecklichen Sturm, den Odysseus nur durch die Hilfe Athenes durchstehen kann, landet er am Gestade der Insel:

Als nun die Morgenröte des dritten Tages emporstieg,
Siehe, da ruhte der Wind; von heiterer Bläue des Himmels
Glänzte die stille See. Und nahe sah er das Ufer,
Als er mit forschendem Blick von der steigenden Welle dahinsah.²

Freilich war die Insel vom „Getümmel der Wogen“³ („κύματι πηγῶ“) umtobt:

Aber so weit entfernt, wie die Stimme des Rufenden schallet,
Hört' er ein dumpfes Getöse des Meers, das die Felsen bestürmte.
Graunvoll donnerte dort an dem schroffen Gestade die hohe
Fürchterlich strudelnde Brandung, und weithin spritzte der Meerschäum.
Keine Buchten empfangen, noch schirmende Reeden die Schiffe,
Sondern trotzende Felsen und Klippen umstarrten das Ufer.⁴

1 Die Literatur zu Scheria (bei Homer „Σχερίη“) ist am einfachsten greifbar im Kommentarband: Alfred Heubeck / Arie Hoekstra: *A Commentary on Homer's Odyssey I*, Oxford 1990.

2 Hier und im Folgenden: Homer: *Odyssee*, nach der Übertragung von Johann Heinrich Voß, München 1962, 5, 390–393.

3 Ebd., 5, 389.

4 Ebd., 5, 400–405.

Athene rettet ihren Schützling an einen wettergeschützten Ort, wo „zwei verschlungne Gebüsche, ein wilder und fruchtbarer Ölbaum“⁵ davon künden, dass man sich einem von den Göttern gesegneten Ort nähert. Am Anfang des sechsten Gesangs wird die Stadt der Phaiaken und ihre Herkunft vorgestellt:

Diese wohnten vordem in Hypereiens Gefilde,
 Nahe bei den Kyklopen, den übermütigen Männern,
 Welche sie immer beraubten und mächtiger waren und stärker.
 Aber sie führte von dannen Nausithoos, ähnlich den Göttern,
 Brachte gen Scheria sie, fern von den erfindsamen Menschen,
 Und umringte mit Mauern die Stadt und richtete Häuser,
 Baute Tempel der Götter und teilte dem Volke die Äcker.
 Dieser war jetzo schon tot und in der Schatten Behausung,
 Und Alkinoos herrschte, begabt von den Göttern mit Weisheit.⁶

Scheria wird hier als typische Märcheninsel beschrieben: Die Siedlung berührt nicht die wilde Küste, ihre Bewohner sind auf der Flucht vor barbarischen Gegnern vor zwei Generationen auf die zuvor unbesiedelte Insel gekommen, der erste König hat alles errichtet, was eine ideale Stadt ausmacht, also Mauern, Häuser, Tempel und eine überlegte Einteilung des Ackerlandes. Die Insel liegt im Westen, denn die Besiedlung ging von „Hypereiens Gefilden“⁷ aus, aber sie liegt jetzt „fern von den erfindsamen Menschen“,⁸ also abseits der Seefahrer-Routen. Folglich hat die Stadt auch keine äußeren Feinde, und so stellt sie Nausikaa, die Tochter des Phaiakenkönigs Alkinoos, dem hilfesuchenden Odysseus auch vor:

Denn sehr geliebt von den Göttern
 Wohnen wir abgesondert im wogenrauschenden Meere,
 An dem Ende der Welt, und haben mit keinem Gemeinschaft.⁹

Die Einrichtung der Stadt präsentiert Nausikaa dem Fremden in einer langen Parenthese, als sie ihn bittet, ihrem Wagen durch das unbewohnte städtische Vorland zu Fuß zu folgen, aber beim Erreichen der Stadtmauer den sichtbaren Kontakt zu lösen:

Siehe, solange der Weg durch Felder und Saaten dahingeht,
 Folge mit meinen Mägden dem mäulerbespannten Wagen
 Hurtig zu Fuße nach, wie ich im Wagen euch führe.
 Aber sobald wir die Stadt erreichen, welche die hohe
 Mauer umringt (an jeglicher Seit' ist ein trefflicher Hafen,
 Und die Einfahrt schmal; denn gleichgezimmerte Schiffe

5 Ebd., 5, 477.

6 Ebd., 6, 4–12.

7 Ebd., 6, 4.

8 Ebd., 6, 8.

9 Ebd., 6, 203–205.

Engen den Weg, und ruhn ein jedes auf seinem Gestelle.
 Allda ist auch ein Markt um den schönen Tempel Poseidons,
 Ringsumher mit großen gehauenen Steinen gepflastert,
 Wo man alle Geräte der schwarzen Schiffe bereitet,
 Segeltücher und Seile und schöngeglättete Ruder,
 Denn die Phäaken kümmern sich nicht um Köcher und Bogen,
 Aber Masten und Ruder und gleichgezimmerte Schiffe,
 Diese sind ihre Freude, womit sie die Meere durchfliegen),
 Siehe, da mied' ich gerne die bösen Geschwätze, daß niemand
 Uns nachhöhnte; man ist sehr übermütig im Volke!¹⁰

Die Stadt entspricht also, zumindest aus seemännischer Sicht, dem Ideal: Sie hat zwei parallel gelegene Häfen, wo die Flotte auf beiden Seiten der schmalen Einfahrt auf ihren Einsatz wartet. Der mit Steinen gepflasterte Markt umschließt den Tempel des Poseidon, also des Stadtgottes, und der Markt dient vor allem als Werft, denn die Phaiaken sind Seeleute und nicht etwa Kämpfer zu Lande – „sie kümmern sich nicht um Köcher und Bogen“.¹¹ Natürlich ist die Stadt der Phaiaken unermesslich reich, denn was sie dem Fremden auf seine Rückfahrt nach Ithaka als Gastgeschenke mitgeben, ist „mehr, als Odysseus je aus Ilion hätte geföhret“.¹²

Es ist hier nicht der Ort, die kunstvolle Einbettung der Erzählung vom Falle Troias und von den Irrfahrten des Odysseus in ein Gastmahl bei den Phaiaken zu behandeln. Scheria ist jedenfalls ein Idealort am westlichen Rand der Oikumene, und damit keiner der neugierigen griechischen Seeleute auf die Idee käme, den Ort in einer abenteuerlichen Fahrt zu suchen, hat der Dichter der Odyssee dafür gesorgt, dass Scheria für alle Zeit unzugänglich bleiben wird: Poseidon bestraft seine Phaiaken dafür, dass sie allen Fremden ehrenvolle Rückreise gewähren, indem er das Schiff, das Odysseus nach Ithaka gebracht hatte, versteinerte und um die Stadt ein hohes Gebirge zog.¹³

3. Hesiods Inseln der Seligen

Sieben Verse bei Hesiod, der im Vergleich zu den hohen poetischen Leistungen der homerischen Gedichte eine vergleichsweise bodennahe Dichtung bietet, malen uns ein Bild der Inseln der Seligen am Rande der Oikumene:

Diesen entfernt von den Menschen Verkehr und Wandel während,
 Ordnete Zeus der Vater den Sitz am Rande des Weltalls,

10 Ebd., 6, 259–274.

11 Ebd., 6, 270.

12 Ebd., 13, 137.

13 Vgl. ebd., 13, 157–198.

Fern bei den Ewigen dort, wo Kronos übet die Herrschaft.
 Und sie wohnen nunmehr, mit stets unsorgsamer Seele.
 An des Okeanos tiefem Gewog', in der Seligen Inseln.
 Hochbeglückte Heroen; denn Honigfrüchte zum Labsal
 Bietet des Jahrs dreimal der triebsame Grund des Gefildes.¹⁴

Hesiod kennt Inseln, auf die die glückseligen Heroen („ἄλβιοι ἥρωες“¹⁵) nach dem Ende ihres Lebens versetzt werden, um dem finsternen Hades zu entgehen, in den die normalen Sterblichen einziehen müssen. Er nennt diese Inseln programmatisch „μακάρων νῆσοι“¹⁶ („Insel der Seligen“), an den Enden der Erde („ἐς πείρατα γαίης“¹⁷), weit vom Reich der von Kronos beherrschten Götter entfernt („τηλοῦ ἀπ' ἀθανάτων· τοῖσιν Κρόνος ἐμβασιλεύει“¹⁸), in der Nähe der Wirbel des Ozeans („παρ' Ὠκεανὸν βαθυδίνην“¹⁹). Das glückliche Heroengeschlecht, das die Inseln bewohnt, kennt keine Sorgen. Die Erde ist so fruchtbar (und natürlich auch das Klima so mild), dass man dreimal im Jahr ernten kann („τοῖσιν μελιθδέα καρπὸν | τρις ἔτεος θάλλοντα φέρει ζείδωρος ἄρουρα“²⁰). Eine genauere Beschreibung dieser Inseln gibt es nicht, man hört nichts von Städten, das fruchtbare Land wird nicht näher beschrieben.

Wie es oft ist, hat diese dichterische, also unpräzise, Beschreibung spätere Autoren dazu veranlasst, die Inseln der Seligen in der konkreten Welt zu suchen, und bekanntlich hat man den äußersten Westrand der damals zugänglichen Welt, also die Kanarischen Inseln, als *insulae fortunatae* ausgemacht, nachdem eine Zeit lang Madeira und die kleinere Nachbarinsel Porto Santo als Ende der Welt gegolten hatten. Die Erkundungsreisen, die Juba (50 v. Chr.–3 n. Chr.), der römische Klientelkönig von Mauretanien, organisierte, schufen ein – in den Einzelheiten unvollkommenes – Bild der *fortunatae insulae*, also der sieben Kanarischen Inseln, von denen Plinius zu berichten weiß, dass sie durch eine Vielzahl von Früchten und Vogelarten, „copia pomorum et avium omnis generis“,²¹ aber auch durch datteltragende Palmen und Nüsse ausgezeichnet seien, „copia mellis

14 Die Übersetzung folgt wiederum Voß: Hesiod: *Werke*, übersetzt von Johann Heinrich Voß, Tübingen 1911, Erga, Vers 167–173. – Es bietet sich in diesem Abschnitt ein textkritisches Problem: Der Vers 169 („τηλοῦ ἀπ' ἀθανάτων· τοῖσιν Κρόνος ἐμβασιλεύει“) wird in modernen Ausgaben nach Vers 173 zusammen mit vier nur durch den Papyrus Ryland 54 teilweise erhaltenen Versen eingeordnet. In unserem Zusammenhang geht es aber nicht um den ursprünglichen Text von Hesiod, sondern um die Wirksamkeit des Textes in der Antike, und dafür muss man vom *textus receptus* ausgehen.

15 Hesiod: *Werke*, Vers 172.

16 Ebd., Vers 171.

17 Ebd., Vers 168.

18 Ebd., Vers 173.

19 Ebd., Vers 171.

20 Ebd., Vers 172–173.

21 Gaius Plinius Secundus: *C. Plinii Secundi naturalis historia*, ed. Detlef Detlefsen, Berlin 1866, 6, 205.

papyrus quoque²² aufweise, und dass die Insel Canaria ihren Namen „a multitudine canum ingentis magnitudinis“²³ hätte. Ein irdisches Paradies ist das nicht unbedingt, eigentlich nur das Bild einer fruchtbaren Gegend, und man sieht, was mit dichterischen Beschreibungen geschieht, wenn sie in die Hände trockener Prosaiker gerät, die sie wörtlich nehmen.

4. Platon beschreibt die Idealinsel Atlantis

Ein wirkliches Bild einer paradisischen und wohlgeordneten Insel bietet Platon (428–347) im *Timaios* und in seiner Fortsetzung, dem (unvollendeten) *Kritias*,²⁴ beides Dialoge, die der letzten Schaffensperiode Platons angehören, also wohl in das Jahrzehnt um 350 v. Chr. einzuordnen sind: „Il y a lieu de supposer que la *Politique* et le *Timée* ont été rédigés à peu d’intervalle, si Platon n’a pas travaillé à la fois aux deux dialogues“²⁵

Im *Timaios*, einem Dialog, in dem es um die Entstehung der Welt geht, berichtet Kritias als Anfangserzählung über einen alten Bericht des Solon, wie nach einer Erzählung der Ägypter die Bewohner einer vor den Säulen des Herkules gelegenen Insel Atlantis Athen unterjochen wollten, aber geschlagen wurden; Atlantis sei jetzt im Meer versunken.²⁶ Kritias verspricht eine ausführlichere Erzählung, die *Timaios*’ Bericht folgen würde.²⁷

Nach dem *Timaios* erfolgte vor neuntausend Jahren²⁸ ein Angriff auf Athen, wie die Ägypter dem Solon berichtet haben:

24e [D]as Aufgezeichnete berichtet, eine wie große Heeresmacht dereinst euer Staat überwältigte, welche von dem Atlantischen Meere her übermütig gegen ganz Europa und Asien heranzog. Damals war nämlich dieses Meer schiffbar; denn vor dem Eingange, der, wie ihr sagt, die Säulen des Herakles heißt, befand sich eine Insel, größer als Asien und Libyen zusammengenommen, von welcher den damals Reisenden der Zugang zu

25a den übrigen Inseln, von diesen aber zu dem ganzen gegenüberliegenden, an jenem wahren Meere gelegenen Festland offenstand. Denn das innerhalb jenes Einganges, von dem wir sprechen, Befindliche erscheint als ein Hafen mit einer

22 Ebd.

23 Ebd.

24 Die Textausgabe von Albert Rivaud (1970) bietet eine ausführliche „Notice“: Platon: *Œuvres complètes. 10: Timée, Critias*, texte établi et traduit par Albert Rivaud, Paris 1970, S. 1–123 und 232–253.

25 Ebd., S. 23.

26 Vgl. Platon: *Sämtliche Werke. 5: Politikos, Philebos, Timaios, Kritias*, Übersetzung von Friedrich Schleiermacher und Hieronymus Müller, Hamburg 1959, 25a-d.

27 Vgl. ebd., 27a.

28 Vgl. ebd., 23e.

engen Einfahrt; jenes aber wäre wohl wirklich ein Meer, das es umgebende Land aber mit dem vollsten Rechte ein Festland zu nennen. Auf dieser Insel Atlantis vereinte sich auch eine große, wundervolle Macht von Königen, welcher die ganze Insel gehorchte sowie viele andere Inseln und Teile des Festlandes; außerdem herrschten sie auch innerhalb, hier in Libyen bis

- 25b Ägypten, in Europa aber bis Tyrhhenien. Diese in eins verbundene Gesamtmacht unternahm es nun einmal, euer und unser Land und das gesamte diesseits des Eingangs gelegene durch *einen* Heereszug zu unterjochen. Da nun, o Solon, wurde das Kriegsheer eurer Vaterstadt durch Tapferkeit und Mannhaftigkeit vor allen Menschen offenbar. Denn indem sie durch Mut und die im Kriege anwendbaren Kunstgriffe alle übertraf,
- 25c geriet sie, teils an der Spitze der Hellenen, teils, nach dem Abfalle der übrigen, notgedrungen auf sich allein angewiesen, in die äußersten Gefahren, siegte aber und errichtete Siegeszeichen über die Heranziehenden, hinderte sie, die noch nicht Unterjochten zu unterjochen, uns übrigen insgesamt aber, die wir innerhalb der Heraklessäulen wohnen, gewährte sie großzügig die Befreiung. Indem aber in späterer Zeit gewalti-
- 25d ge Erdbeben und Überschwemmungen eintraten, versank, indem nur ein schlimmer Tag und eine schlimme Nacht hereinbrach, eure Heeresmacht insgesamt und mit einem Male unter die Erde, und in gleicher Weise wurde auch die Insel Atlantis durch Versinken in das Meer den Augen entzogen. Dadurch ist auch das dortige Meer unbefahrbar und undurchforschbar geworden, weil der in geringer Tiefe befindliche Schlamm, den die untergehende Insel zurückließ, hinderlich wurde.²⁹

Dieser Bericht liefert sozusagen den Hintergrund zum Atlantisbericht im *Kritias*: Atlantis,³⁰ eine von vielen Königen beherrschte sehr große Insel, so groß wie Nordafrika ohne Ägypten und Kleinasien zusammen, die den Westteil des alten Europa und Afrikas beherrschte, griff das griechisch bestimmte Europa an und konnte nur durch die Tapferkeit Athens zurückgeschlagen werden. Später ist die Welt dieser Urepoche durch Erdbeben und Überschwemmungen vernichtet worden. Die Einrichtungen dieses untergegangenen Atlantis sind hier noch keineswegs beschrieben; das ist auf den *Kritias* verschoben.³¹

29 Ebd., 24e–25d. Es gibt zwei lateinische Übersetzungen des *Timaios*. Bei der ciceronianischen Übersetzung fehlt leider der Anfang, so dass uns nur die Übersetzung von Calcidius aus dem 4. Jahrhundert n. Chr. bleibt: *Platonis Timaeus interprete Chalcidio*, ed. Johannes Wrobel, Leipzig 1876, hier S. 18f.

30 Die ernsthafte und weniger ernsthafte Literatur zu Atlantis ist schier unübersehbar, vgl. die Angaben von Phyllis Young Forsyth: *Atlantis. The making of myth*, Montreal / London 1980; vgl. auch die Textanthologie von Oliver Kohns und Ourania Sideri (Hg.): *Mythos Atlantis. Texte von Platon bis J.R.R. Tolkien*, Stuttgart 2009.

31 Vgl. Platon: *Timaios, Kritias*, 27a.

Im *Kritias*, von dem nur der Einleitungsteil erhalten ist, werden die Einrichtungen des alten Athens³² und Atlantis³³ verglichen, wobei Solons Aufzeichnungen, in denen er die barbarischen Eigennamen hellenisiert hatte, die Basis bildeten. Poseidon hatte bei der Auslösung der Länder unter den Göttern Atlantis bekommen, und er bevölkerte die Insel mit seinen Nachkommen, wobei Atlas der wichtigste Herrscher wurde:

- 114d Die Nachkommenschaft des Atlas aber wuchs nicht bloß im übrigen an Zahl und Ansehen, sondern behauptete auch die Königswürde viele Menschenalter hindurch, indem der Älteste sie stets auf den Ältesten übertrug, da sie eine solche Fülle des Reichtums erworben hatten, wie weder vorher bei irgendeinem Herrschergeschlecht in den Besitz von Königen gelangt war noch in Zukunft so leicht gelangen dürfte, und da bei ihnen für alles gesorgt war, wofür in bezug auf Stadt und Land zu sorgen not tut. Denn vermöge ihrer Herrschaft floß von außen her ihnen vieles zu, das meiste für den Lebensbedarf aber lieferte ihnen die Insel selbst. Zuerst, was da an Starrem und Schmelzbarem durch den Bergbau gewonnen wird, und auch die jetzt nur dem Namen nach bekannte Art – damals dagegen war mehr als ein Name die an vielen Stellen der Insel aus der Erde gegrabene Gattung des Bergerzes, welche unter den damals Lebenden, mit Ausnahme des Goldes, am höchsten geschätzt wurde. Ferner brachte die Insel auch alles in reicher Fülle hervor, was der Wald für die Werke der Bauverständigen liefert, und an Tieren eine ausreichende Menge wilder und zahmer. Und so war denn auch das Geschlecht der Elefanten hier sehr zahlreich; bot sie doch ebenso den übrigen Tieren insgesamt, was da in Seen, Sümpfen und Flüssen lebt und was auf Bergen und in der Ebene haust, reichliche Nahrung wie auch in gleicher Weise diesem von Natur größten und gefräßigsten. Was ferner jetzt irgendwo die Erde an Wohlgerüchen erzeugt, an Wurzeln, Gräsern, Holzarten und Blumen oder Früchten entquellenden Säften, das erzeugte auch sie und ließ es wohl gedeihen, sowie desgleichen die durch Pflege gewonnenen Früchte; die Feldfrüchte, die uns zur Nahrung dienen, und das, was wir außerdem – wir bezeichnen die Gattungen desselben mit dem Namen der Hülsenfrüchte
- 115a – zu unserem Unterhalt benutzen; was Sträucher und Bäume an Speisen, Getränken und Salben uns bieten, die uns zum Ergötzen und Wohlgeschmack bestimmten, schwer aufzubewahrenden Baumfrüchte und, was wir als Nachtmisch dem Übersättigten, eine willkommene Auffrischung des überfüllten Magens, vorsetzen; dieses alles brachte die heilige, damals noch von der Sonne beschienene Insel schön und wunderbar und in unbegrenzten Maße hervor. Da ihnen nun ihr Land dieses alles bot, waren sie auf die Auf-
- 115b

32 Vgl. ebd., 108e–112e.

33 Vgl. ebd., 112e–121e.