



Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung

Zum Potential des Fächerdialogs für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik

Roland Ißler

1 Kulturelle Lehrkräftebildung und ihre Legitimation durch die Aufklärung

Unser heutiges Verständnis von kultureller Bildung – bei aller zwangsläufigen Unschärfe des Begriffs,¹ der auch durch den vorliegenden Band weiter an Konturen gewinnen soll – nimmt seinen Ausgang im Zeitalter der Aufklärung. Die Aufklärung verband mit ihr die unverbrüchliche Zuversicht des stetigen Fortschritts der Menschheit und knüpfte an sie das Programm ihrer umfassenden sozialen Verbreitung. Daran gemessen, müssten die Aufklärer von einst unsere heutige Situation als geradezu paradiesisch einschätzen. Nach allen beklagenswerten geistigen Rückschlägen durch menschenverachtende politische und ideologische Verstrickungen, Kriege und Genozide scheint sich die selbsternannte Wissensgesellschaft unserer Gegenwart gleichsam in einer ideengeschichtlichen Kontinuität entwickelt zu haben, in der die Digitalisierung im Sinne einer Demokratisierung von Wissen und Erkenntnissen und ihrer zeitlich und räumlich nahezu allumfassenden Verfügbarkeit im Internet auf den ersten Blick wie die optimale Fortsetzung der *République des Lettres* der Enzyklopädisten des 18. Jahrhunderts anmutet.²

¹ Zum Begriff vgl. u. a. Bockhorst, Reinwand und Zacharias (2012, 21), deren *Handbuch Kulturelle Bildung* nach eigener Aussage den Anspruch verfolgt, »einen Beitrag zur definitorischen Präzisierung der [mit dem ›Universum Kulturelle Bildung‹ verbundenen] Begrifflichkeiten und Handlungsfelder zu liefern«.

² Zur Kontinuität zwischen der Aufklärung und digitalen Wissenspraktiken der Gegenwart vgl. Burke (2014).

1.1 Sind wir noch Kinder der Aufklärung?

Doch – selbst wenn die Stromzufuhr stabil bleibt – die Entgrenzung und Dehierarchisierung des Wissens und seine Reduktion auf einen oftmals unverknüpften Informationsgehalt implizieren zugleich seine Relativierung, in deren Zuge jahrhundertlang tradierte Gewissheiten, die noch stets das zusammenhielten, was wir als ›kulturelles Netz‹ bezeichnen können, allmählich verlorengehen und dem kulturellen Gedächtnis entzogen werden.³ – Wie haltbar und tragfähig ist das digitale Netz gegenüber jenem kulturellen, das die Menge unseres Wissens nicht bloß additiv akkumuliert, sondern zwischen seinen Elementen Bildungszusammenhänge herstellt und sie auch über Fachgrenzen hinweg verknüpft? Wie zuverlässig sind seine Maschen angesichts von Machtkonzentration und Monopolisierung einzelner Instanzen im digitalen Raum?

In seiner Eröffnungsrede der Salzburger Festspiele warf der Kulturhistoriker Philipp Blom im Sommer 2018 eine provokative Frage auf: »Sind wir noch die Kinder der Aufklärung?« Angesichts akuter globaler Bedrohungen des universellen Denkens und der Menschenrechte durch zeitgeschichtliche Phänomene wie *Fake News*, ›alternative Fakten‹ und »Verschiebung des Meinungsklimas [...] von der Diskussion zur Konfrontation«, durch den »Rückzug auf das Eigene, auf die Nation, die Grenze« markiert er die politische Stoßrichtung seiner Frage: »Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind offensichtlich nur dann attraktiv oder durchsetzbar, wenn sie von hohen Mauern und Stacheldraht geschützt werden.«⁴ Dass sich die Lage in der Welt seit der Niederschrift dieser Sätze entspannt habe, lässt sich angesichts zunehmender Aggressionen gegenüber demokratischen Strukturen schwerlich behaupten. Nicht erst die gegenwärtig andauernde Covid-19-Pandemie, auch politische, selbst militärische Konflikte innerhalb Europas haben mittlerweile vielerorts neue Fragen aufgeworfen, scheinbar bestehende Sicherheiten ins Wanken gebracht und als Ungewissheiten enthüllt. Unverändert sind auch heute kritische Zweifel und Selbstvergewisserungen wie diese von Blom formulierten Fragen angebracht:

»Was ist die [...] Freiheit wert, wenn sie darin besteht, nichts wissen zu müssen, nicht informiert sein zu müssen, sondern es sich wiederkäuend bequem zu machen? Und was ist die angemessene Reaktion auf Bürgerinnen und Bürger, denen

³ Vgl. Ißler (2015, 85–88); Osten (2004, 72–91); Liessmann (2006, 13–49).

⁴ Blom (01.08.2018).

offensichtlich ihre Mündigkeit lästig, Freiheit zu anstrengend und Gleichheit suspekt geworden ist und die eine gefühlte Wahrheit einer durchdachten vorziehen?»⁵

1.2 Kulturelle Bildung: Eine Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung

Fragen wie die genannten zielen in das Herz der Lehrkräftebildung, einer *kulturellen* Lehrkräftebildung zumal. Hatte schon Kant die Bequemlichkeit als eine wesentliche Ursache von Unmündigkeit gebrandmarkt,⁶ so ist der Mensch bis heute von dem Mut zur eigenen Verstandestätigkeit mitnichten entlastet worden. Mit der Delegation von Wissen und Erkenntnissen an künstliche Archive steigt vielmehr die Manipulierbarkeit des Menschen im gleichen Maße, wie die Verantwortung von Lehrpersonen wächst. Von ihren Einsichten in das kulturelle Gefüge unserer Welt, in Bildungszusammenhänge und ihre Verknüpfungen hängt mithin nicht unwesentlich die geistige Stabilität und Urteilsfähigkeit künftiger Generationen ab.

Der kulturelle Bildungsauftrag betrifft nicht nur die geisteswissenschaftlichen Fächer, sondern sollte gleichsam als eine Querschnittsaufgabe in die Zuständigkeit *aller* an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen fallen und diese idealerweise in einen bildungsorientierten Fächerdialog führen.⁷ Querschnittsaufgaben mögen den Nachteil haben, dass, wenn alle für zuständig erklärt werden, jeder sich auf den anderen verlässt und am Ende keiner sie übernimmt. Eine solche Nachlässigkeit ist aus Sicht der Schulentwicklung fatal, und die damit verbundene Gefahr sollte von den beteiligten Fächern selbst antizipiert und abgewendet werden. Gerade deshalb lohnt es sich, im Bereich der kulturellen Bildung fächerübergreifende oder, besser noch, fächerverbindende Zugänge zu identifizieren und gemeinsame Konzepte im inter- oder pluridiszi-

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Kant (1996 [1784], 9): »Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen (naturaliter majorennest), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt u. s. w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. [...] andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen.« Zur Bequemlichkeit in der Gegenwart vgl. auch Liessmann (2017, 218–226).

⁷ Vgl. ausführlicher dazu Ißler (2017, 49–51).

plinären Austausch zu entwickeln. In der Breite der Fachkulturen⁸ über kulturelle Bildung nachzudenken, gebietet deren Unerlässlichkeit und Dringlichkeit, denn kann sich eine Gesellschaft nur schwer unmündige Bürgerinnen und Bürger leisten, so umso weniger unmündige Lehrerinnen und Lehrer.

2 Kulturelle Bildung in Fremdsprachen und Sachfächern: Das Fach Französisch im Dialog mit der Kulturgeschichte

In einer Zeit fehlender Muße kommt gerade den Fremdsprachendidaktiken eine besondere Vermittlungsrolle zu.⁹ Prädestiniert sind sie dafür aus mindestens zwei Gründen: einem organisatorischen und einem inhaltlichen. Zum einen erreichen fremdsprachliche Fächer spätestens ab der Sekundarstufe I vollumfänglich alle Schülerinnen und Schüler, zum anderen bieten ihre Gegenstände allein aufgrund ihrer sprachlich-kommunikativen Verfasstheit und ihres erwünschten Lebensweltbezugs beträchtliches Anschlusspotential für kulturgeschichtliche Betrachtungen. Der Konzentration auf funktional-pragmatische Sprachverwendung wird dieses Potential gleichwohl im kompetenzorientierten Unterricht bisweilen untergeordnet, auch wenn es inhaltlich oft mindestens ebenso nahe liegt und mit kommunikativen Strukturen und Sprachhandlungen auf unkomplizierte Weise verbindbar ist. Mit Blick auf die kulturelle Bildung lohnt es sich aber durchaus, Unterrichtsinhalte mit einer kulturhistorischen Perspektive anzureichern oder entsprechend zuzuspitzen.

2.1 Europäisches Kulturerbe: Kulturelle Erinnerungsräume auf »fremdgewordenen Fundamenten«?

Ein prominentes und schier unerschöpfliches Beispiel für den didaktischen Reichtum kultureller Bildung im Fremdsprachenunterricht, aber auch in diversen Sachfächern ist das weite und in verschiedene Richtungen ausdifferenzierbare Themenfeld von Europa und dem europäischen Kulturerbe.¹⁰ Angesichts des begrenzten Raumes kann hieraus in der Folge nur ein kleiner Teilaspekt herausgegriffen und im Hinblick auf

⁸ Zur Rolle der Fachkulturen in der universitären Lehrkräftebildung vgl. zuletzt Ißler, Kaenders und Stomporowski (2022), anknüpfend an Geiss, Ißler und Kaenders (2016).

⁹ Vgl. das Kapitel »Über Muße und Bildung«, Liessmann (2017, 26–35); Ißler (2018, 177–188, 193–194); zur eminenten Rolle der Sprache für die (kulturelle) Bildung vgl. insbesondere. Bieri (2014, 62–67).

¹⁰ Vgl. u. a. Kesting (2013); Vargas Llosa (2014, 65–74); Ißler (2019a, 124–127), (2016b).

eine fächerverbindende Lehrkräftebildung entwickelt werden. Die nachfolgend vorgestellten Beispiele stammen zum Teil aus dem Kontext der Lehrkräftebildung an der Universität Bonn, die sich ausdrücklich und aus guten Gründen als fachorientiert begreift.¹¹

Am Institut für Klassische und Romanische Philologie der Universität Bonn konnte in den letzten Jahren ein fächerverbindendes Mastermodul für Mehrsprachigkeitsdidaktik etabliert werden, dessen Konzeption auf eine enge Zusammenarbeit zwischen der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen und zwei abgeordneten Lehrkräften für Französisch, Latein und Griechisch zurückgeht.¹² Das Modul richtet sich an Lehramtsstudierende mit einer Fächerkombination von zwei romanischen (Französisch, Italienisch und Spanisch) und/oder alten Sprachen (Griechisch, Latein) und verbindet im weitesten Sinne den Gegenstandsbereich des kulturellen Erbes Europas mit theoretischen und methodischen Überlegungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. Über die Beschäftigung mit der Verwandtschaft und dem Transfer zwischen den in Deutschland nach Englisch häufigsten Schulsprachen lassen sich vermehrt auch historisch-vergleichende Fragen in die universitäre Lehrkräftebildung implementieren, wie sie für die kulturelle, im engeren Sinne humane und ästhetische Bildung von zentraler Bedeutung sind.¹³ Im Zuge dessen wird zugleich die vertiefte Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte mit einem gemeinsamen und dennoch spezifischen kulturellen Hintergrund der von ihnen im Unterricht fokussierten Sprach- und Kulturräume nachhaltig befördert und mit einem geschichtlichen Bewusstsein ebenso wie mit einer Vorstellung von europäischer Identität produktiv verbunden.

Dass heute ein großer Teil unserer traditionellen kulturellen Bildung verschüttet ist – und dies paradoxerweise trotz der wesentlich größeren Disposition von Wissen –, ist keine neue Entdeckung. Manfred Fuhrmanns Formulierung von den »fremdgewordenen Fundamenten unserer Bildung«¹⁴ deutet vielmehr darauf hin, dass diese Beobachtung schon vor zwei Jahrzehnten so aktuell war wie in der Gegenwart, und so alt wie die

¹¹ Vgl. Bonner Zentrum für Lehrerbildung (o.J. [2017]); Geiss, Ißler und Kaenders (2016, 11–15); Geiss (2016, 61–64). Ein kritisches Plädoyer für Fachlichkeit in der Lehrkräftebildung bietet auch Liessmann (2014, 61–77).

¹² Zum Hintergrund vgl. Ißler (2016a, 132–135).

¹³ Zum Potential ästhetischer Bildung im Fremdsprachenunterricht vgl. u. a. Braun und Schorn (2012); Ißler (2022b).

¹⁴ Fuhrmann (2001, Umschlagtitel).

Debatte über Bildung schlechthin, ist bekanntlich die Klage über ihren Verlust und die ihr entgegengebrachte Ignoranz. »Die alten Sprachen«, so Fuhrmann, »haben heutzutage [...] allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in alten Inschriften, in Geflügelten Worten und in wissenschaftlichen Terminologien sein fremdartiges Wesen treibt.«¹⁵ Nun mag heutzutage nahezu jede öffentlich zugängliche historische Inschrift nach kurzer Recherche im Internet abrufbar sein. Bei spontanen Schülerinnen- und Schülerfragen auf Exkursionsreisen aber müssen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer heute passen und sind selbst auf oftmals unzureichende Erläuterungen aus Touristenführern oder ungesicherte Quellen in digitalen Medien angewiesen, die sie schlimmstenfalls kritiklos übernehmen.

Tatsächlich lassen sich aber mit dem Besuch historischer Stätten, dieser besonderen Form außerschulischer Lernorte, kulturelle Bildungserlebnisse verknüpfen, die, zusätzlich unterstützt durch die nachhaltige Präsenzerfahrung vor Ort, eine spezifische Eindringlichkeit hervorbringen. Von dieser lässt sich didaktisch profitieren. Kulturhistorische Spuren an historischen Schauplätzen rühren an das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft – der des sogenannten Ziellandes wie auch der der eigenen Nation –, kulturelle Erinnerungsräume lassen sich als Panorama entfalten und mit der eigenen Anschauung und direkten subjektiven Eindrücken in ein Verhältnis setzen. Zugleich trägt der geschichtskulturelle Umgang mit diesen Spuren zur Konstruktion und Rekonstruktion von Tradition und Identität bei, indem die historische Erfahrung eine Sinnbildung provoziert. Für den Französischunterricht mag man hier bspw. an die Begegnung mit Schauplätzen der deutsch-französischen oder deutsch-belgischen Geschichte denken, aber auch europäischen Spezifika und globalgeschichtlichen Fährten lässt sich so mit Gewinn nachspüren.¹⁶

¹⁵ Fuhrmann (2001, 221).

¹⁶ Vgl. dazu u. a. die folgenden Beispiele in je kurzem Aufriss: »Vom Sumpf zur Weltbühne: Versailles«, Ißler (2019b, 133f.); »Am Ende der deutschen Kultur: Die Universitätsbibliothek von Leuven« (ebd., 134–136); »Zwischen Krönung und Meditation, Zerstörung und Gedenken: Die Kathedrale von Reims« (ebd., 136–138); »Die europäische Herzkammer der Humanität: Das Internationale Rote Kreuz in Genf« (ebd., 138–140).

2.2 Von der Stadtgeschichte zur Kulturgeschichte: Die astronomische Uhr im Straßburger Münster

Die elsässische Stadt Straßburg (frz. *Strasbourg*) eignet sich hervorragend für einen Besuch mit einer Klasse oder Lerngruppe und ist aus verschiedenen Gründen ein beliebtes Ziel für Klassen- und Kursfahrten nicht nur im Fach Französisch: Die Stadt liegt in Grenznähe, ist für nicht wenige deutsche Schulen ohne weiten Anfahrtsweg unschwer erreichbar und durch ihre Lage in der touristisch nicht minder interessanten Region Elsass und ihre Nähe zum Rhein auch für einen mehrtägigen Aufenthalt attraktiv. Ihre Geschichte vereint eine Vielzahl höchst bildsamer Aspekte, die in mehreren Schulfächern, nicht allein im Fach Geschichte, in verschiedene Richtungen vertieft werden könnten. Kurz nur sei in diesem Zusammenhang u. a. daran erinnert, dass Straßburg auf eine römische Gründung zurückgeht, dass die Stadt mit ihrem mittelalterlichen Kern zum Weltkulturerbe der UNESCO zählt und als Sitz verschiedener europäischer Institutionen wie dem Europarat und -parlament oder dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte auch von erheblicher Bedeutung für die moderne Politik, Justiz und Ethik ist. Die sog. Straßburger Eide (*les Serments de Strasbourg*), das älteste dokumentierte Sprachzeugnis des Altfranzösischen,¹⁷ stammen von dort, und zur Zeit der Renaissance war Straßburg ein europäisches Zentrum des Buchdrucks und der Reformation. Als Mitglied des Schmalkaldischen Bundes blieb die Stadt bis ins 17. Jahrhundert protestantisch, bis Louis XIV. sie einnahm und den Katholizismus wieder einführte. Die geographische Lage prädestinierte Straßburg auch in den folgenden Jahrhunderten für die Kulturvermittlung links und rechts des Rheins.¹⁸ Johann Wolfgang von Goethe studierte in der Stadt, in der wenig später Rouget de Lisle die *Marseillaise* verfasste. Auf engstem Raum lässt sich hier die wechselvolle Geschichte des 20. Jahrhunderts von den Weltkriegen über alternierende Staatszugehörigkeiten bis zur Anbahnung einer deutsch-französischen Versöhnung und politischen Etablierung einer gemeinsamen europäischen Idee gegenwärtigen.

Richtet man den Blick nun auf die unmittelbaren Sehenswürdigkeiten der Altstadt, so findet man an zentraler Stelle das Straßburger Münster (*la Cathédrale Notre-Dame de Strasbourg*), das zu den bedeutsamsten Kathedralbauten der mittelalterlichen Architektur zählt. Das südliche

¹⁷ Vgl. Ißler (2014, 9).

¹⁸ Vgl. z. B. die aktuelle Studie von Annika Haß (2023).

Querschiff des sakralen Gebäudes beherbergt eine berühmte astronomische Uhr mit Himmelsglobus und Astrolabium, einer drehbaren Himmels-scheibe zum Ablesen der Position von Himmelskörpern, aus dem 16. Jahrhundert.¹⁹ Die Anzeige geographischer Längen und Breiten verweist auf zentrale Inhalte des Erdkundeunterrichts, der sich diesen mit Hilfe der historischen Uhr einmal ganz anders nähern könnte, während die ausgeklügelte mechanische Funktionsweise der Uhr wiederum für das Fach Physik von Relevanz ist. Anhand der astronomischen Uhr kann bspw. insbesondere die veränderte Wahrnehmung vom geo- zum helio-zentrischen Weltbild nachvollzogen werden, zumal beide ihre Spuren darin hinterlassen haben; die hochinteressante Technik bietet mithin faszinierende Einblicke in kulturgeschichtliche Zusammenhänge. Wie diese bis in den heutigen Alltag hineinwirken und auch den Fremdsprachenunterricht mit kultureller Bildung bereichern, belegt nur ein winziger Ausschnitt aus dem 18 Meter hohen Holzgehäuse der astronomischen Uhr, auf dem geschnitzte Figuren die Wochentage anzeigen.



Abb. 1: Jupiter – Jeudi: Die Personifikation des römischen Gottes, Planeten bzw. Wochentages an der astronomischen Uhr des Straßburger Münsters. – Foto: Roland Ißler.

¹⁹ Zur Entstehungsgeschichte der astronomischen Uhr und ihrer Vorgänger- und Nachfolgekonstruktion vgl. Oestmann (1993).

2.3 Götter und Planeten: Die Namen der Wochentage in den europäischen Sprachen

Tatsächlich beruhen die Bezeichnungen der Wochentage in vielen europäischen Sprachen noch heute auf dem augenscheinbasierten, aber durch Nikolaus Kopernikus (1473–1543) widerlegten geozentrischen Weltbild nach Ptolemaios (100–170), auf das die europäische Kultur sich für rund anderthalb Jahrtausende lang berufen wird und dem zufolge Mond, Sonne und Planeten die Erde umkreisen.²⁰ Die Benennung der Tage folgt den Namen der Planeten- bzw. Götternamen und löst im 3. Jahrhundert die julianische Monateinteilung nach drei Haupttagen (*Kalendae, Nonae, Idus*) ab.

»Diese[r] erwuchs ein letztlich erfolgreicher Konkurrent in dem siebentägigen Zyklus, der als Woche bezeichnet wird. Die Woche, wie wir sie heute kennen, resultiert jedoch aus der Vermischung zweier konzeptionell verschiedener Zyklen: der aus der hellenistischen Astrologie stammenden planetarischen Woche, die ursprünglich am Sonnabend begann, und der jüdisch-christlichen Woche, die eigentlich am Sonntag beginnt.«²¹

So wurden die Himmelskörper Saturnus, Iuppiter, Mars, Sol, Venus, Mercurius und Luna schließlich in Abhängigkeit von ihrer Entfernung von der Erde den sieben Wochentagen zugeordnet. Ihre Namen erinnern mithin an den Sonnengott Sol und die Mondgöttin Luna, den Gott des Krieges (Mars), die Göttin der Natur, Schönheit und Liebe (Venus), ferner an Mercurius, den Beschützer der Wege, der Reisenden und des Handels, und an Saturnus, den Beschützer der Felder und des Anbaus. In Jupiter, dem höchsten Gott des römischen Pantheons, wird der Gott des Lichts und des Himmels verehrt. Aus dem Wettbewerb mit jüdisch-christlichen Wochentagsbezeichnungen, so dem hebräischen *Sabbat*, Ruhetag bzw. Tag des Herrn (*dies dominicus*) für den Sonnabend bzw. Sonntag, gehen nach der Christianisierung des Römischen Reiches in den verschiedenen europäischen Sprachen unterschiedliche Wochentagsetymologien hervor.²²

²⁰ Zur Genese der siebentägigen Woche vgl. u. a. Holford-Strevens (2008, 95ff.); Rüpkke (2006, 167–171); zum Wandel der Weltbilder in der Frühen Neuzeit und der Rolle der kopernikanischen Kosmologie gegenüber der traditionellen ptolemäischen Vorstellung vgl. Tarnas (2006, 313–317). Über den Wandel von Zeitempfindung und -bewusstsein vom Alten Rom und dem frühen Christentum bis zur Renaissance vgl. Wendorff (1985, 69–211).

²¹ Holford-Strevens (2008, 95–97).

²² Vgl. genauer Holford-Strevens (2008, 102–106).

Die astronomische Uhr überträgt nun die Wocheneinteilung nach den genannten Planeten- und Götternamen durch sieben geschnitzte Personifikationen der Gottheiten in kleinen von Fabelwesen gezogenen Wagen, die auf einer kreisrunden Drehbühne einmal pro Woche ihre Bahn ziehen. An vorderster Stelle wird täglich der Gott des jeweiligen Wochentages sichtbar, wie die Abbildung am Beispiel der Herleitung des Donnerstags (frz. *le jeudi*) von Jupiter (*Iovis dies*) – veranschaulicht (Abb. 1).

Man könnte einwenden, dass sich dies alles durch die Beschriftung mit den Wochentagsbezeichnungen in französischer Sprache ohnehin von selbst erkläre und die komplexen Erläuterungen verzichtbar seien. Der Bezug zwischen der personifizierten Darstellung des Wochentages und dem Planetensystem wird jedoch erst ersichtlich, wenn man sich die kulturgeschichtlichen Hintergründe vergegenwärtigt. Spätestens im Sprachenvergleich innerhalb der gängigen, Schülerinnen und Schülern bekannten Schulsprachen (hier zusätzlich mit Portugiesisch) werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen sprachlichen Einflussbereichen in Europa, insbesondere zwischen Sprachfamilien, evident; der Grad der Differenz von der paganen Terminologie spiegelt dabei die Ausbreitung des Christentums in Europa bzw. zeugt von der Vehemenz des Widerstands gegen die christliche Benennung (Tab. 1):²³

Bezüge wie diese aufzudecken, in diesem Fall sprachgeschichtliche mit kulturhistorischen Betrachtungen in Einklang zu bringen und Wege zu finden, wie Phänomene kultureller Bildung über die Lehrkräftebildung in die Schulen gelangen kann, ist eines der Ziele des Bonner Moduls zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. Eröffnet werden dadurch alternative, bildungsorientierte Zugänge zum Fremdsprachenunterricht der alten und modernen Sprachen.²⁴

²³ Während sich die romanischen Sprachen zumeist – aber durchaus in unterschiedlichem Maße, wie u. a. das Beispiel des Portugiesischen erkennen lässt – an den paganen oder christlichen Bezeichnungen orientieren, ersetzen die germanischen Völker zumeist die römischen Götternamen durch eigene Gottheiten; vgl. genauer wiederum Holford-Strevens (2008, 104f.).

²⁴ Vgl. auch Nagel (2006, 36, Abb. 5). In seinem Lehrbuch *Latinitas Fons* zum Fortwirken des Lateinischen in den modernen Sprachen kombiniert der Verfasser die Gegenüberstellung der Wochentage mit der Abbildung der Wochentagsgötter auf einem Mosaik aus dem 2. Jahrhundert, das in einem römischen Haus in Italica nahe der spanischen Stadt Sevilla gefunden wurde.

pagan-lateinisch	christlich-lateinisch	Französisch	Spanisch	Italienisch	Portugiesisch	Deutsch	Englisch
Solis dies	dies dominicus	dimanche	domingo	domenica	domingo	Sonntag	Sunday
Lunae dies	secunda feria	lundi	lunes	lunedì	segunda-feira	Montag	Monday
Martis dies	tertia feria	mardi	martes	martedì	terça-feira	Dienstag	Tuesday
Mercurii dies	quarta feria	mercredi	miércoles	mercoledì	quarta-feira	Mittwoch	Wednesday
Iovis dies	quinta feria	jeudi (vgl. Abb. 1)	jueves	giovedì	quinta-feira	Donnerstag	Thursday
Veneris dies	sexta feria	vendredi	viernes	venerdì	sexta-feira	Freitag	Friday
Saturni dies	sabbatum, Sab(b)ati dies	samedi	sábado	sabato	sábado	Samstag, Sonnabend	Saturday

Tab. 1: Bezeichnung der Wochentage im Sprachenvergleich.

Wie naheliegend, zugleich aber vielfältig oftmals solche Zugänge sind, lässt sich auch daran erkennen, wie es sich hier fügt, dass das eine Beispiel (2.3) sich aus dem anderen (2.2) ergibt. Je nach Lernsituation, Lerngruppe, äußerem Rahmen und Anlass, ob in Verbindung mit einer tatsächlichen Exkursion oder virtuell bzw. im heimischen Klassenraum, lässt sich die Stadtgeschichte Straßburgs mit den Wochentagsbezeichnungen ebenso verbinden, wie es didaktisch zu rechtfertigen ist, beide Themen einzeln oder nur in kleiner Auswahl zu behandeln. In jedem Fall ergibt sich ein Zuwachs an kultureller Bildung aufgrund einer unerwarteten Lernerfahrung in der Begegnung mit scheinbar vertrauten Alltagsgegenständen. Zudem werden Lernenden in Schule und Hochschule Schnittstellen zu anderen Fächern erkenntlich, an denen Inhalte kultureller Bildung im Sinne einer Querschnittsaufgabe auch durch fremde Fachkulturen perspektiviert werden können.

Kulturelle Bildung nimmt fast in jedem Gegenstand Gestalt an, wenn man ihn kulturhistorisch zu ergründen und seinen spezifischen Bezug zum europäischen Kulturerbe herzustellen sucht. Weitere Beispiele aus dem Bonner Modul betreffen neben nationalen oder europäischen

Erinnerungsorten oder historischer Architektur auch politische Reden, die Emblematisierung und Symbolsprache von Euromünzen und -banknoten, Ähnlichkeiten in Fachsprachen und deren Herleitung aus dem bekannten fremdsprachlichen Schulwortschatz – hier bieten sich fächerverbindende Aktivitäten geradezu an –, Paralleltexte in verschiedenen Sprachen, Synopsen mehrsprachiger Übersetzungen u. v. m.²⁵ Die Vielfalt des europäischen Kulturerbes muss von jeder Studierendengeneration immer wieder aufs Neue entdeckt werden, und es ist höchst lohnenswert und verheißt hochinteressante und oft überraschende Entdeckungen, sich unvoreingenommen und mit Neugier darauf einzulassen. Die Erfahrungen nicht weniger Studierender und eine Vielzahl positiver Rückmeldungen zum Bonner Modul deuten darauf hin, dass eine dialogische interdisziplinäre Annäherung an die genannten Inhalte und ihre vielfältigen Wechselbeziehungen angehenden Lehrkräften den historisch-kulturellen Horizont weitert und insbesondere den Blick für die Relevanz kultureller Bildung schärft.²⁶

3 Ausblick: Kulturelle Bildung als persönliches Bedürfnis

Die hier nur in aller Kürze angedeuteten Beispiele mögen dazu anregen, kulturelle Fragestellungen an lebendige Bildungstraditionen heranzutragen, um aus ihnen Rückschlüsse auf die Gegenwart, die eigene Lebenswirklichkeit, auf kulturelle Verortungen von Tradiertem und kultureller Teilhabe zu ziehen. Fachliche Erkenntnisse sollten dabei mit sinnlichen Bildungserlebnissen einhergehen, weil sich aus ihnen die Persönlichkeit künftiger Lehrender speist. Historische Interkulturalitätserfahrungen können so zu Wegweisern für die Gestaltung von Zukunft werden, wie der Historiker Edgar Morin am Beispiel der europäischen Geschichte und

²⁵ Weitere Beispiele aus dem Curriculum vgl. unter Ißler (2016a, 132–147); Ißler (2022a); Ißler (2020); weiterführend u. a. auch Grzega (2012); Nagel (2006).

²⁶ Laut den Ergebnissen der regelmäßig durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluation zum Seminar »Didaktik der klassischen und romanischen Mehrsprachigkeit« heben Studierende des Lehramts in den genannten Fächern u. a. positiv folgende Elemente hervor: »Mehrsprachigkeit + Kulturdidaktik/mehrsprachige Musik«; »Wechselbezug der Sprachen«; »Vorstellung von Lehrmaterialien, Interkomprehension, Sprachvergleich«; »Dass der allgegenwärtige Nutzen der lateinischen Sprache und die Möglichkeit, diesen im FSU [Fremdsprachenunterricht] einzubauen, verdeutlicht wurde.«; »viele Aufgabenbeispiele, Einblick in viele Thematiken«. Wie die Aneignung der angebotenen Inhalte im Einzelnen erfolgte, konnte im Rahmen der Auswertungen leider nicht explizit erfasst werden.

Kultur ausführt: »Il faut connaître le passé pour savoir comment préparer l'avenir, développer les bonnes traditions de l'Europe, éviter de recommencer les erreurs et les crimes des Européens«²⁷

Angehende Lehrerinnen und Lehrer benötigen im Rahmen ihres Hochschulstudiums Zugang zu bildungsrelevanten Inhalten ihrer Fächer,²⁸ um selbstbestimmt und aus eigenem Antrieb nach kulturellen Bezügen zu suchen und, gemäß einer prägnanten und bedenkenswerten Bildungsdefinition des Germanisten Harro Müller-Michaels, »Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen.«²⁹ Dieses Bedürfnis zu wecken, sollte den fremdsprachlichen Unterricht in der Schule ebenso wie die fremdsprachendidaktische Metaebene in der Lehrkräftebildung bestimmen und beide in einen Dialog mit den anderen Fächern führen.

Kulturelle Bildung veraltet nicht. Sie ist als eine Querschnittsaufgabe für alle Disziplinen von Belang. Für die Lehrkräftebildung liegt darin eine enorme Chance mit Blick auf eine achtsame künftige Gesellschaft von Individuen, die die europäische Kultur bewusst erleben, gestaltend an ihr teilhaben und so weiterhin gute Gründe haben, sich mit Recht als »Kinder der Aufklärung« zu begreifen.

Literatur

- Bieri, Peter (2014): *Wie wollen wir leben?* 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Blom, Philipp (01.08.2018): Sind wir noch die Kinder der Aufklärung? In: *Die Zeit*. Nr. 32. Verfügbar unter www.zeit.de/2018/32/philipp-blom-salzburger-festspiele-aufklaerung-rede-warnung [21.03.2023].
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Bonner Zentrum für Lehrerbildung [BZL] (Hg.) (o.J. [2017]): *Fachlich. Kooperativ. Nachhaltig. Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild*. Bonn: BZL. Verfügbar auch unter www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf [21.03.2023].

²⁷ Morin (1987, 71) [»Man muss die Vergangenheit kennen, um zu wissen, wie man die Zukunft vorbereiten, die guten Traditionen Europas weiterentwickeln und vermeiden soll, die Fehler und Verbrechen der Europäer zu wiederholen.«, eigene Übersetzung].

²⁸ Vgl. dazu insbes. Weber (2011, 88–91).

²⁹ Müller-Michaels (2009, 42).

- Braun, Tom; Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hg. v. Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias, 128–134. München: kopaed.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der *Encyclopédie* bis Wikipedia, 2. Aufl. [= Ders. (2012): *A Social History of Knowledge*, vol. II. Cambridge: Polity Press]. Berlin: Wagenbach.
- Fuhrmann, Manfred (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. 2. Aufl. Köln: DuMont.
- Geiss, Peter; Ißler, Roland; Kaenders, Rainer (2016): Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. dens., 11–17 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Geiss, Peter (2016): »Wozu brauche ich das alles im Unterricht?« Geschichtswissenschaft in der Lehrerbildung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. Peter Geiss, Roland Ißler und Rainer Kaenders, 61–94, (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Grzega, Joachim (2012): Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise (= Handbücher: 11). Tübingen: Stauffenburg.
- Haß, Annika (2023): Europäischer Buchmarkt und Gelehrtenrepublik. Die transnationale Verlagsbuchhandlung Treuttel & Würtz, 1750–1850 (= Pariser Historische Studien: 127). Heidelberg: Heidelberg University Publishing.
- Holfold-Stevens, Leofranc (2008): Kleine Geschichte der Zeitrechnung und des Kalenders. Aus dem Englischen übersetzt von Christian Rochow. Stuttgart: Reclam [= Ders. (2005): *The History of Time. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press].
- Ißler, Roland; Kaenders, Rainer; Stomporowski, Stephan (Hg.) (2022): *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 8). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2014): Früh- und Hochmittelalter. In: *Französische Literaturgeschichte*. 6. Aufl., hg. v. Susanne Hartwig, begr. von Jürgen Grimm, 7–84. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ißler, Roland (2015): Die Gabe des Alphabets – Antike Ursprungserzählungen und romanische Nachklänge des mythischen Narrativs von Kadmos als Kulturstifter und Überbringer der Schrift. In: *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft*, Festschrift für Franz Lebsanft zum 60. Geburtstag, hg. v. Michael Bernsen, Elmar Eggert und Angela Schrott, 85–96. Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2016a): Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt. Ein bildungsorientierter Ansatz für die romanischen Fremdsprachendidaktiken. In:

- Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. Peter Geiss, Roland Ißler und Rainer Kaenders, 107–154 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2016b): Zur Persistenz des Mythos. Europa im Bildinventar der europäischen Staatengemeinschaft. In: *Inflation der Mythen? Zur Vernetzung und Stabilität eines modernen Phänomens*, hg. v. Stephanie Wodianska und Juliane Ebert, 239–268 (= Edition Kulturwissenschaft: 72). Bielefeld: transcript.
- Ißler, Roland (2017): Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik. In: *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, hg. v. Agustín Corti und Johanna Wolf, 37–53 (= Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften: 1). Münster u. a.: Waxmann.
- Ißler, Roland (2018): Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht. In: *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Festschrift für Volker Ladenthin*, hg. v. Stephan Stomporowski, Rainer Kaenders und Anke Redecker, 177–198 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 3). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2019a): Alt- und neusprachliche Begegnungen in Lehrerbildung und interkulturellem Fremdsprachenunterricht. Anregungen zu einer bildungsorientierten Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Lateindidaktik. In: *Fremdsprachendidaktik und Bildung*, hg. v. Regina Schleicher und Giselle Zenga, 121–140 (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik: 69). Stuttgart: ibidem.
- Ißler, Roland (2019b): Chronotopoi der Humanität. Kulturelle Erinnerungsräume und Schauplätze deutsch-französischer Begegnung im Ersten Weltkrieg. In: *Deutsch-französische Chronotopoi des Ersten Weltkrieges*, hg. v. Marina Ortrud M. Hertrampf und Beatrice Nickel, 125–152 (= LiteraturKulturRäume: 2). Tübingen: Stauffenburg.
- Ißler, Roland (2020): Kaffeekultur zwischen *café* und *caffè* im bildungsorientierten Französisch- und Italienischunterricht. Zum fremdsprachendidaktischen Potential eines transkulturellen Alltagsphänomens und seiner literarischen Reflexe. In: *Impulse zur Fremdsprachendidaktik – Issues in Foreign Language Education*, hg. v. Roland Ißler und Uwe Küchler, 171–206 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 5). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2022a): Keine Angst vor dem *accent circonflexe*! Zum fremdsprachendidaktischen Potential von Sprachgeschichte und Sprachwandelerscheinungen im Fach Französisch. Ein Plädoyer für die Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, hg. v. Roland Ißler, Rainer Kaenders und

- Stephan Stomporowski, 105–143 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 8). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2022b): *Les merveilleux nuages...* Plädoyer für die Aufwertung ästhetischer Momente im Französischunterricht. In: *Französisch heute* 2, 5–9.
- Kant, Immanuel (1996): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784]. In: *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*, hg. v. Ehrhard Bahr, 9–17. Stuttgart: Reclam.
- Kesting, Hanjo (2013): *Hat Europa eine gemeinsame Kultur?* Göttingen: V&R unipress.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay.
- Morin, Edgar (1987): *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.
- Müller-Michaels, Harro (2009): *Grundkurs Lehramt Deutsch (= Uni-Wissen Germanistik)*. Stuttgart: Klett.
- Nagel, Werner (2006): *Latinitas Fons. Fortwirken des Lateinischen im Spektrum moderner Sprachen (= Latein in unserer Zeit)*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Oestmann, Günther (1993): *Die astronomische Uhr des Straßburger Münsters: Funktion und Bedeutung eines Kosmos-Modells des 16. Jahrhunderts*. Stuttgart: Verlag für Geschichte der Naturwissenschaften und Technik.
- Osten, Manfred (2004): *Das geraubte Gedächtnis. Digitale Systeme und die Zerstörung der Erinnerungskultur*. Frankfurt a. M. u. a.: Insel.
- Rüpke, Jörg (2006): *Zeit und Fest. Eine Kulturgeschichte des Kalenders*. München: C. H. Beck.
- Tarnas, Richard (2006): *Das Wissen des Abendlandes. Die Weltbilder Europas im Wandel der Zeiten. Aus dem Englischen übertragen von Eckhard E. Sohns*. Düsseldorf: Albatros.
- Vargas Llosa, Mario (2014): *Alles Boulevard. Wer seine Kultur verliert, verliert sich selbst. Aus dem Spanischen von Thomas Brovot*. Berlin: Suhrkamp [= Ders. (2012): *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara].
- Weber, Bernd (2011): *Nachdenken über Bildung – im Schulalltag überflüssig?* In: *Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung*. Festschrift für Reinhard Zörner. 2. Aufl., hg. v. Karl-Friedrich Hillesheim und Bernd Weber, 73–94 (= *Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung*: 29). Münster: Lit.
- Wendorff, Rudolf (1985): *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.