

13²⁰²⁰

Jahrgang 13 (2020)
Heft 1



Beihefte zur romanischen
Literaturdidaktik

Artikel

Molière, *Le Malade imaginaire* (1673) – warum nicht lieber gleich Gegenwartsliteratur?

Christian Grönnagel (Bochum)

HeLiX 13 (2020), S. 111-133.

Abstract

The present essay examines why and how a classic comedy like Molière's *The Imaginary Invalid* (1673) could be taught to high school students in the foreign language classroom of today. The didactical focus is both on form and plot: Molière's brilliant and very efficient poetical techniques still provoke laughter at the beginning of our 21st century and may thus serve as an exemplary introduction to comic (theory). The plot offers various didactical options as well: With its central conflict of parents and children, it is obviously a "classic" structurally reenacted by every new generation, thus building a bridge to our students' own reality.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLiX (und/oder des Verfassers) nicht gestattet.

Molière, *Le Malade imaginaire* (1673) – warum nicht lieber gleich Gegenwartsliteratur?

Christian Grünngel (Bochum)

„Klassische“ Literatur, Werke des „Höhenkamms“ und des tradierten Kanons haben seit geraumer Zeit einen schweren Stand an der Schule. Dies geht zum einen auf fachwissenschaftliche Debatten zurück, die aus postkolonialer und feministischer Perspektive die *Great Books* von *Dead Old White Men* kritisch hinterfragen und diesen Kanon durch weibliche Stimmen und Schriften jenseits von Europa und den USA aufbrechen wollen.¹ Zum anderen sehen sich in der Fremdsprachendidaktik kanonische Werke bereits seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre – also seit dem Durchbruch der „kommunikative[n] Methode“² – weiteren, teils von den literaturwissenschaftlichen Kanondebatten informierten, teils auch davon unabhängigen Kritiken ausgesetzt. Nach dem „PISA-Schock“ hat sich mit dem Triumph der Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken diese Prekarisierung des einstigen Zentrums höherer Bildung ggf. weiter verschärft, da nun nicht mehr Unterrichtsgegenstände und ihr möglicher Bildungswert den Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen vorstellen, sondern sich stets die Frage erhebt, welche Kompetenzen mit einem pluralen, polyphonen Angebot von alten und neuen Medien am besten gefördert werden können. Oft wurde in diesem Kontext bereits vor einer inhaltlichen Entleerung des Schulunterrichts gewarnt, denn (z.B.) funktional-kommunikative Kompetenz kann man anscheinend mit teils beliebig wirkenden Materialien im Unterricht entfalten. Monika Neuhofer hat eindrücklich für den Französischunterricht im Vorfeld der österreichischen Matura vor dieser beklagten Beliebigkeit der Gegenstände gewarnt, denn wenn es gleichsam „egal“ ist, über was auf Französisch gesprochen wird, vielmehr allein relevant scheint, *dass* in der Fremdsprache kommuniziert wird, erweist sich der Ort kanonischer wie auch nicht- oder anti-kanonischer Werke der frankophonen Literaturen in einem konsequent kompetenzorientierten Französischunterricht mehr als fraglich.³ Diese bis in die Gegenwart bisweilen mit

¹ Vgl. hierzu – mit weiterführenden Literaturangaben – z.B. WINKO, „Kanon, literarischer“, 313.

² Vgl. hierzu NIEWELER (Hg.), *Fachdidaktik Französisch*, 71f.

³ Vgl. NEUHOFFER, *Wozu Literatur und warum eigentlich?*

polemischer Schärfe geführten Debatten um die weitere Ausrichtung des Bildungssystems sollen an dieser Stelle nicht auf einer abstrakten Ebene weiterverfolgt werden. Deutlich dürfte aber geworden sein, dass sich die Frage, warum bzw. wozu⁴ heutige Französischlehrkräfte eigentlich einen Autor wie Molière mit ihren Schülerinnen und Schülern⁵ lesen sollten, nicht allein aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive im Sinne der un-abgeschlossenen Kanondebatten erhebt, sondern auch nach einer fachdidaktischen Antwort verlangt. Da es hierbei um die Begründung eines Unterrichtsgegenstandes geht, ist es nötig, zumindest eine Stimme aus der eben aufgerufenen Debatte um das Für und Wider der Kompetenzorientierung zu hören, die aus einer konsequent erziehungswissenschaftlichen Perspektive den Eigensinn und auch den Eigenwert des jeweiligen Gegenstands neu zu begründen sucht. Dass nämlich der Gegenstand in seiner Struktur und in seiner Eigenlogik doch nicht obsolet oder beliebig ist, darauf insistieren mehrere Schriften des emeritierten Erziehungswissenschaftlers Andreas Gruschka.

Gruschka hat den Schulunterricht in vielen Fächern und an den verschiedensten Schulformen über Jahrzehnte bis in die jüngste Vergangenheit empirisch untersucht und hält in einer rezenten Publikation fest:

Das *Verstehen, Maßstab für Bildung*, steht als *Ziel des Unterrichts* im Vordergrund der Betrachtung. [...] Verstehen als das übergreifende Ziel und Medium des schulischen Lernens *muss ansetzen an den Inhalten* [...]. Verstehen ist die Voraussetzung für die Kompetenzen, die uns nicht durch den bloßen Vollzug des Lebens zufallen. [...] Lehren verlangt [...] im Unterrichtsvollzug letztlich nichts anderes, als der *Logik des Bemühens um das Verstehen* stützend zu folgen. Es geht um das Wechselspiel von Fragen und Antworten, das sich in der *lebendigen Auseinandersetzung der Klasse mit dem Inhalt* je besonders und doch *entsprechend der Logik der Sache* [...] ergibt. Die hinzugezogenen Unterrichtsmethoden haben dort eine streng dienende Funktion: Nur die Methode darf zum Zuge kommen, mit der der *Inhalt auch tatsächlich aufgeschlossen* werden kann. Ab der Sekundarstufe verlangt dies nach einem durchgehenden wissenschaftsvorbereitenden bzw. propädeutischen Unterricht, denn alle Begriffs-, Konzept-, Theoriebildung und Methodik resultieren aus der Erkenntnistätigkeit der Wissenschaften.⁶

Davon ausgehend soll nun ein thesenförmig zugespitzter Blick auf einen möglichen Unterrichtsgegenstand geworfen werden. Die Frage stellt sich, warum auch in einem kompetenzorientierten Französischunterricht unserer Gegenwart die klassische französische Komödie eines Molière behandelt werden sollte. Insbesondere wird dies am Beispiel des

⁴ Vgl. hierzu den Essay von Juli ZEH, „Plädoyer für das Warum“.

⁵ In der Folge abgekürzt: SuS.

⁶ GRUSCHKA, *Erziehen heißt Verstehen lehren*, 140-143 (Hervorhebungen CG).

Malade imaginaire, einer 1673 uraufgeführten *comédie-ballet*, entfaltet und diskutiert. Der literaturdidaktischen Reflexion seien dabei folgende Thesen vorausgeschickt:

(I) Wenn wir dieses Stück, z.B. auch in Auszügen, mit SuS der Oberstufe als Unterrichtsgegenstand bearbeiten wollen, sind wir gewiss eine Erklärung und Begründung schuldig, warum wir auf ein Stück des 17. Jahrhunderts in einem Unterricht zurückgreifen, der in erster Linie Kommunikation im frühen 21. Jahrhundert fördern soll. Dass eine solche Begründung des Öfteren ausbleibt, meine ich den Erinnerungen meiner Studierenden zu entnehmen, wenn ich sie bitte zu überlegen, welche literarischen Werke sie in ihrem eigenen Fremdsprachenunterricht gelesen haben und ob es ihnen als SuS deutlich wurde, *warum* diese Texte gelesen wurden. Ich kann nun diesbezüglich keine empirisch fundierte Untersuchung vorlegen, als Stichprobe mag das Ergebnis aber nicht uninteressant sein: In erster Linie wird der Englisch-Unterricht erinnert sowie verstreut einige wenige, immer wiederkehrende Beispiele aus den romanischen Literaturen, z.B. also Shakespeare für Englisch, Sartre für Französisch und Sandra Cisneros' Roman *La casa en Mango Street* für Spanisch. Nur wenige erinnern sich daran, dass ihnen das ‚Warum?‘ dieser Unterrichtsgegenstände deutlich wurde. Am ehesten blieb im Gedächtnis, dass dies ein bedeutender Autor, ein bedeutendes Werk (Shakespeare und Sartre) sei; etwas, das man eben gelesen haben müsse – bei Lichte betrachtet also der karikaturesk verkürzte Hinweis auf Allgemeinbildung und Kanonizität. Bei Werken der (erweiterten) Gegenwartsliteratur wie dem genannten Episodenroman von Sandra Cisneros konnte sich bislang keiner der Studierenden daran erinnern, warum der Text gelesen wurde.

Es dürfte aber problematisch sein, wenn SuS das ‚Warum?‘ nicht deutlich wird. Es setzen sich dann eventuell Einschätzungen fest, die wir bei unseren Studierenden wiederfinden: Zeitungstexte werden als höchstrelevant eingestuft, da aktuell; literarische Texte wirken hingegen wie ein Fremdkörper oder arkanes Relikt, ein merkwürdiges Ding, das allein über seine emphatisch als irgendwie ‚wichtig‘ beschworene Beschaffenheit eben auch einmal gelesen werden muss. So wird sich Literatur aber als Unterrichtsgegenstand auf Dauer nicht behaupten. Der Befund verschärft sich zunächst bei einer Komödie des 17. Jahrhunderts – dazu gleich mehr.

(II) ,...weil man das gelesen haben *muss*⁷ – die Schwundstufe des Klassischen:⁷ Wenn man seinen SuS einen Unterrichtsgegenstand wie Molières *Malade imaginaire* als einen sehr schwierigen, uralten Text vorstellt, den wir lesen, weil er für die *civilisation française* von so prägender Kraft sei, ein echter Klassiker also, dem wir uns endlich – mit viel *scaffolding* natürlich, sonst versteht das eh kein Mensch mehr – zuwenden dürfen resp. müssen, dann müssen wir uns sicher nicht wundern, wenn sich Entsetzen in der Klasse breitmacht. Wenn es uns hingegen gelingt, die Verführungskraft in einem didaktischen Setting zu inszenieren, die von einer Molière-Komödie weiterhin ungebrochen ausgehen kann (nicht muss!), dann besteht die Chance, Interesse oder gar Faszination bei SuS für den Gegenstand zu wecken.

Doch was ist konkret möglich – mit Molière?

Molières Werke werden bis in unsere Gegenwart in den Theatern der Welt regelmäßig aufgeführt – von San Francisco bis Wuppertal, von Bochum bis Tokio. Das allein rettet diesen Gegenstand aber noch nicht für die Schule, denn kaum ein Schüler wird ein regelmäßiger Theatergänger sein. Wir dürfen eher voraussetzen, dass das Drama für viele eine noch fremdere literarische Gattung als Roman oder Lyrik in Gestalt von Songtexten ist.⁸

⁷ Eine Diskussion des *definiens* von ‚Klassizität‘ soll hier nicht erneut geführt werden. Ich erlaube mir, diesbezüglich auf die übrigen Beiträge im vorliegenden Dossier zu verweisen.

⁸ In der muttersprachlichen Deutschdidaktik gehen Leubner, Saupe und Richter davon aus, dass „im Medienensemble der Gegenwart das Theater seine Leitfunktion längst an Film und Fernsehen und neuerdings an die digitalen Medien abgetreten hat und Theaterstücke in der Privatlektüre von Jugendlichen praktisch nicht mehr vorkommen.“ (LEUBNER/ SAUPE/ RICHTER, *Literaturdidaktik*, 120) In den fremdsprachlichen Literaturen dürfte sich dieser Befund an unseren Schulen bestätigen, wenn nicht gar radikalieren – dies hat auch Konsequenzen für die jeweiligen Fachdidaktiken. Einführungswerke sind hier womöglich auch ein guter Seismograf, wie es insgesamt um die Präsenz und gefühlte Relevanz literarischer Texte und anderer fiktionaler Medien im Französischunterricht unserer Gegenwart bestellt ist. In dem von Andreas Nieweler herausgegebenen Handbuch *Fachdidaktik Französisch* entfallen ca. sechs Seiten auf alle denkbaren literarischen Gattungen (einschließlich der Dramatik) (vgl. NIEWELER [Hg.], *Fachdidaktik Französisch*, 211-217). Explizite Erwähnung finden Molière (vgl. ebd., 211) und „moderne Dramen – von Schmitt, Reza –“ (ebd., 212). Als weitere fiktionale Medien werden Comics unter „Bild-Text-Kombinationen“ (ebd., 219) auf weiteren sechs Seiten fachdidaktisch vorgestellt. „Chansons und Französisch mit Musik“ zieht ca. zwei Seiten auf sich, der „Film“ erhält etwas mehr als sechs Seiten. Summa summarum erfährt man aus einer einführenden fachdidaktischen Perspektive auf ca. zwanzig von ca. 350 Seiten etwas über die produktive Arbeit mit und an fiktionalen Medien im Unterricht – vom Roman über die klassische Komödie, postmodernes Theater, Lyrik, Chansons, *bande dessinée*, *roman graphique* und Werbegrafik bis hin zum Universum ‚Film‘. Sicher kann gerade ein Handbuch nicht umfänglich in Teildisziplinen (wie z.B. die fremdsprachliche Literaturdidaktik) des Faches einführen, das ist nicht seine Aufgabe. Die Signalwirkung für Studierende dürfte dennoch deutlich werden: Das ‚eigentlich‘ Relevante und offenbar auch ‚Komplexe‘ des Fremdsprachenunterrichts liegt andernorts.

Der Befund zu Molière ist dennoch von höchster Relevanz: Die ungebrochene Bühnenpräsenz belegt, dass die Komik seiner Stücke keine Patina angesetzt hat und noch dazu über kulturelle Grenzen ausstrahlt. Das ist gerade bei Komik alles andere als selbstverständlich: Oft verebbt das Lachen schon nach dem Schlagbaum an der nächsten Grenze, vom nagenden Zahn der Zeit ganz zu schweigen. Dass viele von uns immer noch über Molières Feinheiten lachen, ist ein erstes Indiz, dass sicher auch SuS darüber lachen könnten.

An diesem Punkt sollte uns die Literaturgeschichte zu Hilfe kommen: Molière hat seine Stücke in erster Linie zur Unterhaltung seines Publikums konzipiert – zur besten Unterhaltung, denn er war auf einen brummenden Theaterbetrieb ökonomisch angewiesen, selbst ja auch Schauspieler.⁹ Wenn man Molières Theater allein als philosophische Reflexion über Grundkonstanten des Menschseins liest, verfehlen wir seinen ersten und primären Reiz: das Lachen, die Komik, deren Meister Molière wie wenige andere Autoren der Literaturgeschichte war und ist. Wenn also bei der Arbeit am *Malade imaginaire* nicht im Klassenzimmer gelacht wird, müssen wir uns ernsthafte Sorgen machen und unseren Unterrichtsentwurf radikal überdenken.

„Komik“ wäre also ein erster, eher formaler Zugang zu Molières Stück – eine verzuckerte Pille, die ein zentrales Konzept der Dramentheorie auf angenehme Art und Weise in die Schule einführt. Warum also nicht doch einmal den Sprung ins lauwarme Wasser wagen, und die SuS konkret mit einer Szene aus dem Stück konfrontieren?

Blickt man in aktuelle Schulausgaben des *Malade imaginaire* – z.B. bei Klett und in Reclams Roter Reihe annotiert vorhanden¹⁰ –, wird rasch deutlich, dass diese Komödie des 17. Jahrhunderts beileibe nicht besonders schwer zu lesen ist. Die Lexik dürfte über weite Strecken für SuS der Oberstufe gut verständlich sein. Sieht man von den (im Schulunterricht eventuell entbehrlichen) Ballet-Intermezzi ab, hält sich die Anzahl der Vokabelerläuterungen in Grenzen.¹¹ Ein Auszug muss auch nicht bloß allein gelesen und still

⁹ Vgl. GRIMM, *Molière*, 14-26.

¹⁰ Vgl. MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire. Comédie en trois actes*, hg. v. MONIKA SCHLITZER, Stuttgart: Reclam 2001 [1987] (= RUB, 9217) und MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire*, Worterklärungen v. LAURE BOIVIN, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2018 – alle Zitate sind im Folgenden unter Angabe der Sigle ‚MI‘ der Klett-Ausgabe entnommen, da sich diese – neben der Reclam-Ausgabe – für die Schule anbietet.

¹¹ Auf ca. vier Seiten des Jugendromans *Banksy et moi* von Elise Fontenaille (2014, 20-24; B1+ nach dem GeR) annotiert Laure Boivin 75 (!) Vokabeln. Dem stehen nur 70 Annotationen auf ca. acht Seiten Dramentext in der ebenfalls von Laure Boivin betreuten Molière-Ausgabe gegenüber (MI, 26-34; B2 nach dem GeR). Ob der dialogische Dramentext der Frühen Neuzeit pro Seite bei Klett tatsächlich – wie hier einmal zu Gunsten der Gegenwartsliteratur angenommen – deutlich weniger *types* versammelt als der

bearbeitet werden – vielfältige Methoden, z.B. aus der Theaterpädagogik, bieten sich gleichfalls an.¹² Da Frankreich ‚Kultur‘ intensiv staatlich subventioniert, ist es auch ein Leichtes, eine Inszenierung, z.B. der *Comédie française*, relativ kostengünstig auf DVD in den Unterricht einzubringen. Sobald ein Großteil der SuS lacht, wäre ein erster, ludischer Zugang zum Gegenstand hergestellt.

Aber der Lebensweltbezug? Warum sollten SuS die Mechanismen der Molière’schen Komik kognitiv nachvollziehen? Und was bringt das für die kommunikative Kompetenz? Geht nicht das Gespenst um, dass unsere SuS am Ende Molière ‚analysieren‘ können, aber in Frankreich im Gespräch aufgeschmissen sind?¹³ Wer dieses Menetekel an die Wand wirft, argumentiert aus meiner Sicht unredlich. Er oder sie insinuiert, die Kompetenzorientierung sei direkt auf die Grammatik-Übersetzungsmethode des 19. Jahrhunderts gefolgt und es werde erst jetzt ‚endlich‘ praxisnah im Französischunterricht kommuniziert.¹⁴

Wenden wir es einmal produktiv: Die Molière’sche Komik ist ja gar kein Phänomen, dass sich allein bei Molière findet. Molière zeigt exemplarisch, wie Komik funktioniert. Sobald die SuS ein paar dieser immer wiederkehrenden Mechanismen verstanden haben, kann dies direkt in ihrer Lebenswelt aufgesucht werden. Dabei ist es wohl nicht einmal zwingend, Komik-Theorie gesondert einzuführen – *Le Malade imaginaire* ist sich im Zweifel auch selbst genug: Die Komödie bietet uns einen angenehmen, von Lachen begleiteten, bühenwirksamen Lehrgang zur Komik. Es dürfte daher möglich sein, Komik induktiv am Stück exemplarisch von den SuS nachvollziehen zu lassen, wenn die an Schulen sehr knapp bemessene Zeit kein flankierendes Erarbeiten von Komik-Theorie zulässt. An einer exemplarischen Szene (I,5) soll dies in Form einer Sachanalyse skizziert werden, auf die dann im engeren Sinn didaktische Überlegungen aufbauen.¹⁵ Die Klett-Ausgabe (Laure Boivin) annotiert für diese sich dort über etwas mehr als acht Seiten

Jugendroman als narratives Werk von 2014, müsste genauer ausgezählt werden. Die Tendenz dürfte aber durch diese Stichprobe bereits klar – und jedenfalls nicht zu Lasten der Komödie des *classicisme* – erkennbar geworden sein.

¹² Zur Theaterpädagogik und zur Methode des szenischen Spiels vgl. SCHELLER, *Szenisches Spiel*.

¹³ Eine ähnliche Polemik wurde 2015 vom Tweet einer Schülerin ausgelöst und kontrovers diskutiert. Vgl. MOJECKI/KRÜGER, „Willkommen im Erwachsenenleben“, o.S.

¹⁴ Unterschlagen wird dabei die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts, z.B. von Wilhelm Viëtor, vorbereitet wurde (vgl. GRÜNEWALD, „Grammatik-Übersetzungsmethode“, 117).

¹⁵ Zur Problematik einer konventionellen, rein analytischen Sachanalyse literarischer Texte vgl. LÖSENER, „Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung“, 1-5.

erstreckende Szene insgesamt 44 Lexeme, Verbalformen (*subjonctif imparfait*) und Syntagmen. Einige sind auch für den Wortschatz heutiger SuS durchaus relevant (z.B. *beau-frère, gendre, dessein, demeurer, consentir à qc, héritier, défendre* für *interdire*); manche dürften vielleicht doch als geläufig vorausgesetzt werden (*devoir*) oder können selbständig von den SuS z.B. über Wortbildungsregeln des Französischen erschlossen werden (*bonté < bon; déshériter < héritier, héritage*). Metaphern sollten hingegen aus literaturdidaktischer Sicht nicht im Sinne einer ‚Vokabelangabe‘ aufgelöst werden.¹⁶ Im Falle der Wendung „vous n’aurez pas ce cœur-là“ (MI, 32) stellt die Annotation sogar die Polyvalenz des Textes still, indem *cœur* allein mit *courage* ‚übersetzt‘ wird.¹⁷ Zieht man die hier genannten Lexeme und Syntagmen ab, wird deutlich, dass der Haupttext des *Malade imaginaire* nur an wenigen Stellen tatsächlich ‚veraltete‘ Wendungen den SuS zumutet.¹⁸ Boivin führt nur drei explizit mit „vx.“ (*vieux*) markierte Fälle in der uns hier interessierenden Szene an.

Dort ruft Argan, *pater familias* und als Hypochonder der Titel-‚Held‘ der Komödie, seine älteste Tochter Angélique – man beachte den sprechenden Namen – zu sich, um ihr zu eröffnen, dass er einen Bräutigam für sie gefunden habe. Angélique geht davon

¹⁶ Ein Kandidat wäre das Adverb ‚aveuglement‘, denn weder dürfte ‚blind‘ SuS der Oberstufe als Vokabel unbekannt sein, noch dürfte es in Angélices Rede („suivre aveuglement toutes vos volontés“; MI, 27) besondere Schwierigkeiten bereiten, solange man auch im Deutschen die entsprechende (verblasste) Metapher ‚jemandem bzw. einer Sache blind folgen‘ kennt.

¹⁷ Die bei Klett angebotene ‚Übersetzung‘ ist sogar problematisch, wenn wir den Kontext mitbedenken: Toinette, die freche und lebenskluge Dienstmagd, wirft an dieser Stelle dem Hausherrn Argan nicht in erster Linie vor, er sei nicht mutig genug, um seine Tochter Angélique gegen ihren Willen zu verheiraten, sondern appelliert an seine „tendresse paternelle“ (MI, 33). Mit „cœur“ dürfte somit eher gemeint sein, dass Toinette dem Patriarchen nicht zutraut, ein solches Herz (aus Stein) zu besitzen, dass ihn die Tränen der eigenen Tochter („[u]ne petite larme ou deux“) nicht berührten (vgl. ebd.). Die Annotation nimmt also nicht allein den SuS die Deutung allzu eilfertig ab, sondern zwingt ihnen tendenziell sogar eine durchaus problematische Deutung auf: Wer wollte schon im Unterricht einer Vokabelannotation widersprechen? Nicht jeder wird Furetières *Dictionnaire* aus dem 17. Jahrhundert zur Hand haben. Dort liest man (Bd. 1, s.v. *cœur*): „se dit particulièrement [!] de l’affection, de l’amitié, de l’amour, de la tendresse.“ (Hervorhebung CG) Aus diesem kleinen Beispiel lässt sich bereits *in nuce* ein Plädoyer für eine engere Zusammenarbeit von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken entwickeln. Eine Schulausgabe der 1960er [!] bis 1990er Jahre war an diesem Punkt übrigens schon weiter: Dort wurde zwar auch „courage“, aber außerdem und alternativ „dureté“ für die damaligen SuS annotiert (vgl. MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire*, hg. v. A. LEONHARDT, für die Schule bearbeitet v. HILAIRE DE VOS, Dortmund: Lambert Lensing ¹⁵1991 [1963], 9, Anmerkung 58).

¹⁸ Anders stellt sich die Situation in den Ballet-Intermezzi dar, die aber nicht zwingend an der Schule behandelt werden müssen. Für das letzte *intermède*, in dem in einem karikaturesk verzerrten Pseudo-Latein der Medizinstudent an der Fakultät examiniert und schließlich in den Kreis der Ärzte aufgenommen wird, böte sich jedoch eventuell ein Gemeinschaftsprojekt mit dem Lateinunterricht an.

aus, dass ihr Geliebter, Cléante, bei ihrem Vater um ihre Hand angehalten hat.¹⁹ Daher reagiert sie höchst erfreut, als Argan von einem Heiratsantrag berichtet:

On vous demande en mariage. Qu'est-ce que cela? vous riez. Cela est plaisant, oui, ce mot de mariage; il n'y a rien de plus drôle pour les jeunes filles: ah! nature, nature! (MI, 26)

Angéliques Lachen („vous riez“) ist aber gar nicht so einfach zu deuten. Argan spricht sein eigenes Verstehen dieses Lachens aus: Für ihn ergibt sich Angéliques Reaktion aus ihrer „nature“ als junges Mädchen, für das die Heirat an sich komisch sei („rien de plus drôle“). Wie sich noch herausstellen wird, hat er seine Tochter aber gründlich missverstanden. Vielleicht verstehen wir Angélique besser, wenn wir ihr Lachen als lustvoll begreifen – in freudiger Erwartung, ihren Geliebten bald heiraten zu dürfen²⁰ –, zugleich als Verlegenheitsgeste und – nach Freud – als Abbau innerer Spannung bzw. als „ersparte[n] Gefühlsaufwand“.²¹ Argans Hinweis auf die ‚Natur‘ junger Mädchen ist dann aus Sicht des Zuschauers entwertet. Da der eingebildete Kranke als die zentrale Witzfigur dieser Komödie bereits nach der ersten Szene dem Publikum deutlich geworden ist, kann er keine überzeugende Autorität in Hinblick auf die Deutung des Verhaltens seiner Tochter beanspruchen. Ein erstes, eventuell für die SuS noch intrikat verstecktes Missverständnis zeigt sich somit bereits eingangs in diesem Dialog Vater – Tochter. Argan nimmt seine Tochter implizit als ‚naiv‘ wahr, die seiner Auffassung nach über das Wort („ce mot“) ‚Heirat‘ lacht, da sie die Implikationen nicht verstehe, und meint daher, problemlos ihre Zustimmung zu seinen Plänen zu erhalten: „À ce que je puis voir, ma fille, je n'ai que faire de vous demander si vous voulez bien vous marier.“ (MI, 26) Da Angélique fest davon ausgeht, dass Cléante um ihre Hand angehalten hat, unterwirft sie sich (zunächst) in allem der väterlichen Autorität: „Je dois faire, mon père, tout ce qu'il vous plaira de m'ordonner.“ (MI, 27) Diese Pose der Unterwerfung – als solche, nämlich als Pose, wird sie noch deutlich – wiederholt Angélique und steigert dies hyperbolisch: „C'est à moi, mon père, de suivre aveuglément toutes vos volontés.“ (MI, 27) Dem Zuschauer schwant wohl bereits an dieser Stelle, dass beide Figuren aneinander vorbeireden, da Argan in

¹⁹ Dies wissen wir aus der vorangegangenen Szene, in der Angélique der Dienerin Toinette von Cléante vorschwärmt (vgl. MI, I,4).

²⁰ In diesem Sinne verweist Angéliques Lachen nicht auf Komik, sondern auf Freude. Für sie ist also die Heirat (mit Cléante) gerade nicht „drôle“, wie Argan meint.

²¹ FREUD, „Humor“, 383.

seinem Wahn als wenig reflektiert erscheint und auch bereits die praktisch veranlagte Dienerin Toinette die Jungmädchenträume Angélices in Zweifel gezogen hat.²² Hinzu kommt unser Weltwissen und – z.B. aus dem Deutschunterricht, aber auch aus eigener Rezeption fiktionaler Werke entsprungen – unsere Erwartungshaltung, dass eine Komödie nicht einfach und sofort mit der Heirat des Liebespaares enden kann. Wir befürchten bzw. wir erwarten lustvoll ein Hindernis, das sich Cléantes und Angélices Liebe in den Weg stellt – sonst wäre das Stück ja banal und langweilig. Bis aber dieses Hindernis in all seiner Klarheit dem Publikum vor Augen steht, bedarf es einer weiteren dialogischen Entfaltung, die in sehr kurzen Repliken von Vater und Tochter gipfelt und ihren Umschlagpunkt erreicht. Nachdem Angélique gestanden hat, dass sie den Prätendenten bereits kennt – sie meint natürlich Cléante – referiert Argan, was er seinerseits über den von ihm anvisierten Schwiegersohn in Erfahrung gebracht hat:

	Ils disent que c'est un grand jeune garçon bien fait.
ANGELIQUE	Oui, mon père.
ARGAN	De belle taille.
ANGELIQUE	Sans doute. (MI, 28)

Dieses ‚Spiel‘ – Argan benennt äußerliche und in der Folge auch charakterliche Vorzüge des Bräutigams („Fort honnête“; MI, 28), Angélique stimmt in allem zu oder steigert diese Vorzüge gar hyperbolisch („Le plus honnête du monde“; ebd.) – setzt sich bis zu dem Kipppunkt fort, als Argan auf die für ihn zentralen ‚Kompetenzen‘ des Bewerbers zu sprechen kommt: „Qui parle bien latin, et grec.“ (Ebd.) Angélique reagiert erstmals konsterniert („C'est ce que je ne sais pas“; ebd.), da sich dies nicht mit dem deckt, was sie von ihrem Geliebten weiß. Die Mechanik des Dialogs wird hier aufgebrochen: Hatte über viele Repliken hinweg Angélique alles bestätigt, ja fast schon papageienartig nachgesprochen, was ihr Vater sagte, stutzt sie nun, der Dialog stockt und die diskursiven Spielregeln ändern sich radikal: Zunächst reagiert Angélique grammatikalisch mit der ersten Verneinung ihrer Rede in diesem Dialog („je ne sais pas“), fragt ungläubig nach, als sie erfährt, ihr Bräutigam werde bald Arzt („Lui, mon père?“; MI, 28) und sei der Neffe eines M. Purgon. Bei ihren Fragen hofft Angélique, dass diese als rhetorische Fragen funktionieren, denn die von ihr insinuierte Antwort Argans wäre ‚mais non!‘ Dieses rhetorische Spiel geht aber für Angélique nicht auf, die Stilfigur läuft zweimal ins Leere,

²² Vgl. MI, 26: „[ANGELIQUE] [...] crois-tu qu'il m'aime autant qu'il me le dit? [TOINETTE] Hé! hé! ces choses-là, parfois, sont un peu sujettes à caution.“

denn Argan bestätigt seine Aussagen („Oui“) und kontert schließlich selbst Angéliques zweite Frage mit einer Nachfrage, die offenlegt, dass er den Geliebten seiner Tochter gar nicht kennt: „Quel Cléante? Nous parlons de celui pour qui l’on t’a demandée en mariage“ (MI, 29) Was das Publikum spätestens an dieser Stelle erkennt, formuliert die schockierte Angélique *expressis verbis*: „[...] mon père, je connais que vous avez parlé d’une personne, et que j’ai entendu une autre.“ (Ebd.)

Die Komik der Szene beruht somit in erster Linie auf der Struktur des Missverständnisses (*malentendu; quiproquo*). Dieses müssen die SuS erkennen, sonst wird es ihnen nicht möglich, den Dialog Argan – Angélique als komisch zu erleben und zu genießen.²³ Aus diesem *quiproquo* folgen jedoch sekundär weitere komische Elemente: Da Vater und Tochter von einem jeweils anderen jungen Mann sprechen, wird (retrospektiv) deutlich, was ihre Präferenzen bei der Auswahl des Ehemanns sind. Argan hatte seine Aufzählung der Vorzüge des Bewerbers als Klimax konzipiert: Weniger wichtig wirken für ihn Äußerlichkeiten (also die körperliche Attraktivität des jungen Mannes), wichtiger dann schon Charaktereigenschaften, am wichtigsten jedoch seine Fachkompetenz als angehender Arzt. Dies legt Argan auf Toinettes Nachfrage, was ihn denn dazu bewogen habe, einen Medizinstudenten für seine Tochter auszuwählen, explizit offen: „Ma raison c’est que, me voyant infirme et malade comme je suis, je veux me faire un gendre et des alliés médecins [...]“ (MI, 29f.).

Für Angélique stellt sich dies gänzlich anders dar: Sie hatte ihrem Vater solange euphorisch beigeplottet, wie die Attraktivität und der Charakter ihres Cléantes für sie erkennbar waren, verneint jedoch für ihre Partnerwahl die Relevanz von Latein- und Griechischkenntnissen.²⁴ Formal steuert Argans Aufzählung klimatisch auf den Höhepunkt der medizinischen Wissenschaft zu, wohingegen sich dies für seine Tochter als desillusionierende Anti-Klimax erweist. Rhetorisch ist der Dialog meisterlich komponiert, ohne dass das Publikum all diese Feinheiten mit Fachtermini benennen können müsste, um zu lachen. Für die Arbeit am Text mit SuS bedeutet dies, dass als ein wesentliches Element

²³ Wir bewegen uns hier zunächst noch im Bereich „kognitiv I“ („Leseverstehen“) in Carola Surkamps Modell literarischer Kompetenz, werden aber mit Blick auf die Komik der Szene gleich zu „kognitiv II“ („ästhetisches Verstehen“) voranschreiten. Vgl. SURKAMP, *Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*, 84.

²⁴ Molière war Zeit seines Lebens ein großer Skeptiker mit Blick auf die frühneuzeitliche Medizin und ihren gelehrten, lateinisch-griechischen Jargon, den er final im *Malade imaginaire* als ein Kauderwelsch sondergleichen karikiert (vgl. MI, „Troisième intermède“, 120-129).

von Komik das Missverständnis erkannt werden muss, um den ‚Witz‘ der Szene zu verstehen und über Argan und teils auch Angélique zu lachen: Ihre hyperbolische Schwärmerie für Cléante („[I]e plus honnête du monde“; MI, 28) macht sie uns sicher sympathisch, lässt uns aber auch schmunzeln, weil wir uns an Symptome eigener Verliebtheit erinnern.²⁵ Ob SuS all diese Nuancen am Dramentext erkennen, muss sich in der konkreten Diskussion der Szene erweisen.²⁶ Kognitiv genügt aber für eine tiefergehende Beschäftigung mit Sprache und Rhetorik der Szene zunächst ein Begriff: *malentendu*. Ist dieser Groschen gefallen, kann z.B. darüber nachgedacht werden, wie man die beiden Rollen interpretatorisch auf der Bühne gestalten würde: Wie soll Argan, wie Angélique sprechen, Pausen setzen, mit Emphase arbeiten? Vielfältige Methoden des szenischen Spiels und in einem weiteren Sinne der Theaterpädagogik bieten sich an, um mit beiden Rollen produktiv zu arbeiten.²⁷ In Partnerübung können je zwei SuS den Dialog für ein Rollenspiel erarbeiten und im Anschluss der Klasse vorspielen. Das Publikum gibt Feedback zum jeweiligen Spiel und vergleicht unterschiedliche szenische Interpretationen. Die SuS verstehen dabei auch, dass es nicht die eine, allein ‚richtige‘ Option gibt, den Dramentext auf der Bühne zu inszenieren. Diese Erkenntnis kann vielleicht noch deutlicher werden, wenn man gemeinsam einen Blick auf verschiedene, im Internet oder auf DVD verfügbare Auftritte professioneller Schauspieler/innen wirft. An weiteren exemplarischen Szenen aus dem *Malade imaginaire* können im Anschluss zusätzliche, prototypische Elemente von Komik herausgearbeitet und für darauf aufbauende Aufgabenformate anschlussfähig werden.

Komik ist nämlich gewiss allgegenwärtig auch in unserer Gegenwart. Was die SuS am Beispiel der Molière-Komödie über Mechanismen und Techniken gelernt haben, mit denen Komik erzeugt werden kann,²⁸ lässt sich anschließend als Transferleistung an anderen, scheinbar oder auch tatsächlich lebensweltlich näheren Gegenständen ausprobieren, indem SuS in einer Hausaufgabe z.B. ihre Lieblings-Hollywood-Komödie

²⁵ Die „Überschätzung“ des bzw. der Geliebten hat schon Sigmund Freud als ein typisches ‚Symptom‘ der Verliebtheit beschrieben (vgl. FREUD, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, 53f.).

²⁶ Für die konkrete Erarbeitung der Szene im eigenen Unterricht bieten sich vielfältige Methoden und Sozialformen an, die hier nicht im Einzelnen diskutiert werden müssen. Ein Aufhänger könnte aber die simple, vielleicht freundlich-provozierende Frage ‚Pourquoi riez-vous ?‘ in einem Unterrichtsgespräch sein – vorausgesetzt, bei der Lektüre haben SuS tatsächlich gelacht. Falls nicht, brauchen wir einen didaktischen Plan B.

²⁷ Vgl. erneut den ‚Klassiker‘ von SCHELLER, *Szenisches Spiel*.

²⁸ Dafür genügt nicht die eine, hier exemplarisch ausgewählte Szene. Vielmehr müssten an weiteren Szenen weitere Mechanismen und Techniken der Molière’schen Komik erarbeitet werden.

auswählen und daraufhin befragen, an welchen Stellen strukturell Molières Techniken immer noch erfolgreich zum Einsatz kommen. Wer mit dem Genre ‚Komödie‘ in Film, TV und Streamingdiensten nichts so recht anfangen kann, darf gerne an anderer Stelle recherchieren: Man kann gewiss davon ausgehen, dass jede/r ein bestimmtes kulturelles Format liebt, das ihn oder sie zum Lachen bringt.

Diese Recherche darf also zunächst durchaus auf US-amerikanische und deutsche Produktionen fokussiert werden und ganz den Interessen der SuS folgen. Kommunikativ gewendet für den Französischunterricht wird diese Hausaufgabe jedoch dadurch, dass den SuS im Unterricht abverlangt wird, eine kurze, exemplarische (z.B. YouTube-)Sequenz aus dem recherchierten Material dem Plenum auf Französisch (Sprachmittlung!) vorzustellen, zu kommentieren und mit Molière zu vergleichen. Im Anschluss an jede Präsentation diskutiert die Klasse über die Stimmigkeit des Vergleichs und über das Neue und Andere, was in der Gegenwartskomik eventuell über Molière hinausweist.

Damit wäre vieles erreicht: Molières Werk wird nicht als verstaubter Klassiker der grauen Vorzeit prinzipiell als lustlos imaginierten SuS zugemutet,²⁹ sondern als überaus witziges Werk auch sinnlich erfahrbar. Den SuS wird deutlich, dass Molière bereits vieles vorwegnimmt, was in der Gegenwartskultur immer noch als Komik zum Einsatz kommt. Die Brücke aus dem 17. ins 21. Jahrhundert wird also bei diesen Aufgabenformaten kognitiv über den Nachvollzug eines formalen Charakteristikums der Molière’schen Komödie gespannt, ohne dass dies den SuS als *analyse* im formalistischen Sinn abverlangt würde. Wenn dieser Ansatz von den SuS angenommen wird – affektive Kompetenz!³⁰ – entdecken sie ihren eigenen Forscherdrang, besser verstehen zu wollen, warum sie lachen. Angélique Lachen, die zunächst lacht, als ihr Vater von dem Heiratsantrag berichtet, kann im Unterricht erneut fokussiert werden, um zu zeigen, dass wir auch in unserer Alltagswelt nicht immer einfach entscheiden können, warum wir und andere lachen, dass Lachen nicht immer auf Komik verweist, sondern vielfältige Funktionen für uns als Menschen erfüllen kann, u. v. m. Auf Französisch wird bei all dem auch intensiv

²⁹ Vgl. Gruschkas Einschätzung zum aktuellen Schulsystem: „[A]uch die Schüler werden nicht mehr durchweg als interessiert, motiviert und befähigt zum gründlicheren Bearbeiten und Verstehen der Inhalte des Unterrichts angesehen.“ (*Erziehen heißt Verstehen lehren*, 27) Heutige Didaktik gehe somit häufig von „einer pessimistischen Anthropologie des Schülers“ aus (ebd., 88). Dies lässt sich seiner Auffassung nach bereits auf Studierende in Lehramtsstudiengängen übertragen: „Der Student wird mit ihnen [= der Lehrbuchliteratur] nicht mehr als lesefähig, lesemotiviert oder gar als kritikfähig wahrgenommen.“ (Ebd., 74)

³⁰ SURKAMP, *Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*, 84.

kommuniziert – nicht über hochtheoretisch-philosophische Konstrukte der Komiktheorie, sondern über ein induktiv gewonnenes, dann als Transfer an andere Gegenstände herangetragenes Verständnis von Komik, das auch alltagstauglich ist.³¹

Neben diesem eher analytischen Zugang zu literarisch-theatralischen Techniken bei Molière gibt es aber auch vielfältige Optionen, die den Plot fokussieren. Dies führt uns zu einem zweiten, eher thematischen Zugang zum *Malade imaginaire* und zu einer weiteren These, die auf den Titel dieses Essays zurückgreift.

Warum nicht gleich Gegenwartsliteratur?

Bisweilen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, als sei gleichsam jedwedes Material unserer Gegenwart schon allein deshalb ein potenziell fantastischer Unterrichtsgegenstand, weil es aus der Gegenwart der SuS stammt. Diese naive Sicht lässt sich jedoch recht einfach problematisieren: In der Fachzeitschrift *Pädagogik* findet sich ein Aufsatz, der das Portfolio als didaktische Methode vorstellt und über die Fächergrenzen hinweg diskutiert.³² Als Beispiel wird das Portfolio eines Schülers der achten Klasse im Englischunterricht vorgestellt: Die SuS durften sich frei ein Thema wählen, vorgegeben war nur ‚Großbritannien‘. Der Schüler Michael L. wählt „ein geschichtliches Thema“, nämlich die Rosenkriege des 15. Jahrhunderts und recherchiert dazu vielfältige Materialien, die er in sein Portfolio integriert. Er scheint dabei von Fragen auszugehen, die er selbst an den Gegenstand richtet: Woher kommt der Name? Wer waren die Konfliktparteien? Wie wurde der Konflikt gelöst?³³

Ich provoziere Lehramtsstudierende nun gerne damit, dass ich sie direkt frage, ob die Lehrkraft dies nicht hätte unterbinden müssen, denn was bringt denn ein Spezialistenwissen zum späten Mittelalter in *Merry Old England* für den Berufsweg dieses Schülers? Hätte er sich nicht lieber mit einem Thema seiner Lebenswirklichkeit auseinandersetzen sollen, sagen wir: dem Brexit? Als Reaktion der Studierenden wird man hoffentlich vehementen Widerspruch ernten: Dadurch, dass der Schüler seinen eigenen Interessen folgt, werden die Rosenkriege ja zum Teil seiner Lebenswirklichkeit. Diese intrinsische

³¹ Je nach Interesse und ‚Stärke‘ der jeweiligen Gruppe von SuS ist es selbstverständlich nicht verboten, auch Termini der Komiktheorie einzuführen. Es sollte aber der Versuch unternommen werden, auch für ggf. ‚schwächere‘ Gruppen einen ersten Zugang zu Molière, zum *Malade imaginaire*, der Komödie des 17. Jahrhunderts und zu Komik als anthropologische Universale zu ermöglichen.

³² Vgl. HACKER, „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern“.

³³ Vgl. ebd., 13.

Motivation führt auch sicher dazu, dass viel mehr Zeit und Energie in die Recherche gesteckt wird als bei einem anderen, nur scheinbar relevanteren und alltagstauglicheren Thema. Zum konkreten Rosenkriegsportfolio ließe sich außerdem der Hinweis ergänzen, dass diese Epoche des englischen Spätmittelalters nach eigenen Aussagen George R.R. Martins eine zentrale Inspirationsquelle für *Game of Thrones* darstellte³⁴ – und damit auch Teil der Lebenswirklichkeit einiger Fantasy-begeisterter SuS geworden ist. Ganz gegen Wolfgang Klafkis ursprünglichem Ansatz scheinen gleich mehrere Faktoren seiner „didaktischen Analyse“ in einem gegenwärtig verkürzten Verständnis des Lebensweltbezuges ausgeblendet zu werden: ‚Lebenswirklichkeit‘ besteht bei weitem nicht allein aus der uns umgebenden, faktisch-materiell-digitalen Realität, sondern auch aus vielfältigen Fiktionen. Klafkis „Grundfragen“ muten der Lehrperson daher explizit zu, nicht allein nach der „Gegenwartsbedeutung“ des Unterrichtsgegenstandes „im *geistigen* Leben“ der SuS zu fragen, sondern auch die (postulierte) „Zukunftsbedeutung“ sowie die „[e]xemplarische Bedeutung“ des Themas in den Blick zu nehmen.³⁵

Zurück zu Molière: Auch thematisch ist der *Malade imaginaire* trotz der klaren Kontextualisierung in der französischen Ständegesellschaft des 17. Jahrhunderts ein Werk, das Themen behandelt, die relativ einfach anschlussfähig an die Lebenswelt, die Sorgen und Nöte Jugendlicher und junger Erwachsener wirken: Im Zentrum des Plots steht ja neben der Hypochondrie der Generationenkonflikt – wie so oft bei Molière.

Gewiss, zunächst muss nachvollzogen werden, was bei diesem Konflikt (gottlob!) *anders* als in der Lebenswirklichkeit der allermeisten SuS unserer Gegenwart ist.³⁶

³⁴ Vgl. einen entsprechenden Artikel im *Guardian*: THAROOR, „How Game of Thrones drew on the Wars of the Roses“, o.S.

³⁵ Eine gute Übersicht zu Klafkis Modell bietet für Lehramtsstudierende JANK/ MEYER, *Didaktische Modelle*, 205, auf die daher auch hier zurückgegriffen wird. Meine Kursivierung („im *geistigen* Leben“) unterstreicht, dass sich ‚Lebensweltbezug‘ nicht im Materiellen und Faktischen erschöpft, sondern auch Fiktion, Reflexion, Traum und Wunsch (u.v.m.) der SuS umgreift. Allein schon bei der „Gegenwartsbedeutung“ ist außerdem gerade nicht gemeint, dass Schule die Lebenswelt der SuS simplistisch doppeln soll; vielmehr muss auch gefragt werden, was aus meiner professionellen Sicht als Lehrperson, also „vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen“, Teil dieser Lebenswelt sein sollte (vgl. ebd.). Die Frage(n) nach der „[e]xemplarischen Bedeutung“ des Gegenstandes („Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?“ – hier wäre es die Komik) sind außerdem mit dem von Wagensein vertretenen „exemplarischen Prinzip“ kongruent (vgl. ebd., 204f. und LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 43-47).

³⁶ Eine von Gruschka zu Recht kritisierte „*Verfälschung durch Aktualisierung*“ (*Erziehen heißt Verstehen lehren*, 82-84; Kursivierung im Original) gilt es also unter allen Umständen zu vermeiden. Es darf in der Auseinandersetzung mit dem *Malade imaginaire* nicht das eintreten, was Gruschka am Beispiel der Behandlung eines biblischen Gleichnisses im Religionsunterricht, pointiert als Kernproblem einer solchen ‚aktualisierenden‘ Didaktik erfasst: „Man behauptet, ein zureichendes Bild von der Sache zu zeichnen, indem man zeigt, als was sie heute erscheinen würde.“ (Ebd., 83)

Insbesondere sei hier an die arrangierte Ehe erinnert, die sich an den Interessen des Vaters und nicht an der Neigung der Tochter ausrichtet. Wenn man nochmals auf die hier exemplarisch ausgewählte Szene blickt, wird bei genauer Lektüre schon zu Beginn des Dialogs Argan – Angélique deutlich, dass der Hypochonder den jungen Bräutigam gar nicht aus eigener Anschauung kennt, sondern dass es sich um eine Absprache der Väter handelt, die über die Köpfe, Interessen und Neigungen ihrer Kinder, Söhne wie Töchter, hinweg nach ganz eigenen Interessen entscheiden: „*Ils disent que c’est un grand jeune garçon bien fait.*“ (MI, 28; Hervorhebung CG). Bereits hier legt auf Nachfrage Toinettes der Hausherr diese eigenen Interessen offen: Aufgrund seiner vermeintlichen Krankheit wünscht er sich einen Arzt in der Verwandtschaft. Für die ‚Gegenseite‘ dürfte in erster Linie die Mitgift relevant werden: Toinette betont nicht zufällig Argans Reichtum („*avec tout le bien que vous avez*“; MI, 29). Diese im Text erkennbare (soziohistorische) Alterität darf nicht sofort und eifertig für die SuS mit ‚Gegenwart‘ übertüncht werden. Gerade auch im Sinne der interkulturellen Kompetenz sollen die SuS zunächst das Fremde dieser Ständegesellschaft verstehen lernen,³⁷ bevor man zu Aktualisierungen greift. Überraschend mag es für SuS sein zu sehen, dass die ‚Verpartnerung‘ zweier Menschen über lange Phasen der Menschheitsgeschichte nicht primär der freien Entscheidung der Individuen folgte, sondern familiären Interessen entsprechen musste, über die in einer patriarchalen Gesellschaft in erster Linie die Väter entschieden. Zugleich wird aber in der Molière-Komödie auch deutlich, dass sich bereits im 17. Jahrhundert Kritik an diesem Ehemodell regte und die Komik des Stücks den Patriarchen demontiert. Die Sympathie lenkung weist nämlich eindeutig auf die jungen Liebenden, die sich im *happy ending* auch finden (dürfen). Dies alles müsste auch mit SuS am Text herausgearbeitet werden, wobei wiederum das formale Element der Komik uns bei dieser Textarbeit leiten kann. Deutlich wird dann das kritische Potenzial, das der Komik bei Molière (und vielen anderen Autoren bis in unsere Gegenwart) eignet.

Wenn man im Anschluss aber dieses gesellschaftliche Problem des 17. Jahrhunderts (die arrangierte Ehe) auf eine abstraktere und damit allgemeinere („klassische“?) Ebene hebt, wird ein Thema sichtbar, das sich sehr wohl gut aktualisieren lässt, denn Generationenkonflikte ergeben sich in jeder Eltern-Kind-Konstellation neu. In diesem

³⁷ D.h., als „eine fremde Welt“ (vgl. KIRCHMEIR/ LANG, *Les comédies de Molière. Guide pratique pour enseigner les classiques*, 9).

Falle dürften sich v.a. Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts anbieten. Die SuS könnten z.B. einen Streit Argans mit seiner älteren Tochter Angélique in unsere Gegenwart übertragen, also den Generationenkonflikt für sich übersetzen. Viele Jugendliche werden die Erfahrung gemacht haben, dass die Eltern nicht über jeden neuen Freund respektive Freundin begeistert sind, vielleicht sogar Einfluss auf die Wahl nehmen wollen. Eine weitere Option wäre die bei Heranwachsenden oft unbeliebte Frage von Eltern und Verwandten, was sie denn nach der Schule machen wollen. Welches Studium, welche Ausbildung, welcher Beruf soll es werden? Herzchirurg wie der Vater, Professorin für Elektrotechnik wie die Mutter? Oder sich doch lieber mit der eigenen Punk-Band selbständig machen? Auch in diesem Feld sind Missverständnisse denkbar, die sich formal nach Molières Vorbild entfalten lassen. Dieses Aufgabenformat einer aktualisierenden Nachdichtung wäre ganz im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts keine anachronistische Spielerei.³⁸ Vielmehr wäre als Aufgabe transparent zu formulieren, dass dabei die Struktur (die Komik) der Szene erhalten bleiben soll, der Plot aber einem Problem der Gegenwart entsprechen müsse. Literaturwissenschaftlich würden wir hier die Technik der Parodie formal ins Didaktische wenden, nämlich als „[v]erzerrende [...] *Nachahmung* [...] eines bekannten dichterischen Werkes unter *Beibehaltung der gegebenen Form* auf einen anderen, nicht dazu passenden Inhalt.“³⁹ Um die Aufgabe adäquat zu bearbeiten, müssen die SuS Form und Struktur der Szene bei Molière, die eingesetzte Komik sowie den Argumentationsgang der Konfliktparteien Eltern vs. Jugendliche(r) genau nachvollziehen und hermeneutisch für sich verstanden haben, sich also ein eigenes Verstehen des Textes erarbeiten, das der Eigenlogik des Molière-Stücks keine Gewalt antut. Die von den SuS neukonzipierten Szenen sind eine im Sinne der Parodie-Definition zwar ‚verzerrende‘ *imitatio*, sie verstehen dadurch aber die *dispositio* sowie die rhetorischen Mittel der *elocutio*, die Molière in seinem szenischen Dialog einsetzt, um ein gesellschaftliches Problem seiner Zeit zur Diskussion zu stellen und zugleich sein Publikum zum Lachen (über die Elterngeneration) zu bringen. Für die Interpretation des *Malade imaginaire* wäre damit also auch einiges gewonnen. Es

³⁸ Vgl. HAAS/ MENZEL/ SPINNER, „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, 23 (die Replik auf den Einwand 6.3: „Da verselbständigen sich doch die Methoden!“)

³⁹ BRAAK, *Poetik in Stichworten*, 210 (4.1.2.3.2 „Parodie“).

bliebe davon ausgehend zu hoffen, dass ein solches Vorgehen im Unterricht nicht unter Gruschkas Verdikt einer „*Entsorgung des Inhalts durch Umarbeitung*“ fiele.⁴⁰

Die SuS setzen bei der Bearbeitung dieser komplexen Aufgabe die bereits erworbenen schriftsprachlich-diskursiven Kompetenzen im Französischen ein,⁴¹ um einen kreativ-poetischen Text (hier: einen szenischen Dialog) zu verfassen. Dies ist beim *Malade imaginaire* leichter möglich als bei anderen Komödien des Molière'schen Œuvres, da wir es mit Prosa – und nicht mit Versen – zu tun haben. Außerdem kann diese Förderung der Schreibkompetenz wiederum kommunikativ ins Mündliche gewendet werden: Einzelne Szenen können ausgehend von theaterpädagogischen Ansätzen nach- und vorgespielt sowie im Anschluss diskutiert werden: Wie wurde mit dem Molière-Prätext gearbeitet, was hat besonders überzeugt, was hätte man anders konzipiert? Was geht über Molière hinaus? Die Diskussion kann davon ausgehend auch zu einem Themenfeld der Gegenwart überleiten – *être jeune adulte* wäre so ein recht beliebiges Schlagwort der üblichen Rahmenthemen für das Abitur in vielen Bundesländern.

Schlussreflexionen

Kann mit den hier zur Diskussion gestellten didaktischen Überlegungen aber das ermöglicht werden, was Andreas Gruschka von ‚gutem Unterricht‘ einfordert, nämlich ‚Verstehen‘ (eines Gegenstandes, einer ‚Sache‘) zu lehren? Oder treten auch die in diesem Beitrag angeregten Ansätze in die Falle einer ‚Überdidaktisierung‘, die in letzter Konsequenz von Molière und dem *Malade imaginaire* wegführt? Ein resümierender Abgleich mit Gruschkas Kritikpunkten soll diesbezüglich Klarheit schaffen. Ich greife hier nochmals auf zentrale Argumente und Postulate des bereits zitierten Auszugs aus *Erziehen heißt Verstehen lehren* zurück und kommentiere diese vor der Folie des am Beispiel des *Eingebildeten Kranken* Vorgestellten:

- (1) Das *Verstehen, Maßstab für Bildung*, steht als *Ziel des Unterrichts* im Vordergrund der Betrachtung. [...] Verstehen als das übergreifende Ziel und Medium des schulischen Lernens *muss ansetzen an den Inhalten* [...].

⁴⁰ GRUSCHKA, *Erziehen heißt Verstehen lehren*, 87 (Kursivierung im Original).

⁴¹ Vgl. zur diskursiven Kompetenz als eine der von Carola Surkamp postulierten Teilkompetenzen der fremdsprachlich-literarischen Kompetenz: *Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*, 84.

In Auseinandersetzung mit Molières *comédie-ballet* verstehen die SuS, wie Komik bei Molière funktioniert, d.h. wie Rhetorik und poetische Sprache Komik generieren. Sie erfassen das Fremde der französischen Ständegesellschaft als einer streng patriarchalen Ordnung exemplarisch am Problem der arrangierten Ehe, begreifen in Grundzügen den Konflikt der Elterngeneration (Argan) mit der Generation der erwachsen werdenden Kinder (Angélique, Cléante) und vergleichen dies mit ihrem eigenen Weltwissen, ihrem ‚Horizont‘ (Gadamer), indem sie versuchen, Molières zentrales Thema für sich zu aktualisieren. All dies setzt „an den Inhalten“, hier: an Molières letzter Komödie, an.

(2) Verstehen ist die Voraussetzung für die Kompetenzen, die uns nicht durch den bloßen Vollzug des Lebens zufallen. [...]

Ohne ein Verstehen der Mechanismen von Komik bei Molière lässt sich die komplexe Transferaufgabe auf aktuelle Komikformate in der Populärkultur nicht bewältigen oder führt sich im Sinne einer reinen ‚Präsentationskompetenz‘ *ad absurdum*⁴² – diese Gefahr gilt es im Blick zu behalten! Es ging hier aber nicht darum, dass die SuS eine technisch besonders gelungene PowerPoint-Präsentation mit gleichsam beliebigen (digitalen) Inhalten, reinem Meinen oder Finden, befüllen. Vielmehr muss der Maßstab der Evaluation der Schülerleistungen sein, ob es gelingt, Molières Komik-generierende Techniken adäquat zu definieren und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede im Vergleich zu dem selbständig gewählten Beispiel aktueller Komik intersubjektiv vermittelbar der Klasse und der Lehrkraft vorzustellen. Dies ist die Voraussetzung – ganz im Sinne des Gruschka-Zitats – für die Förderung und Entfaltung vielfältiger Kompetenzen (mündliche Präsentationstechniken ausgehend von einem komplexen Gegenstand, sprachlich-diskursive Kompetenzen in der Fremdsprache, ästhetische Kompetenz im Verstehen von Komik,⁴³ interkulturell-kommunikative Kompetenz im Verstehen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit Blick auf den zunächst ‚fremden‘ Gegenstand, u.v.m.).

(3) Es geht um das Wechselspiel von Fragen und Antworten, das sich in der *lebendigen Auseinandersetzung der Klasse mit dem Inhalt* je besonders und doch *entsprechend der Logik der Sache* [...] ergibt.

⁴² Vgl. zu dieser Gefahr Gruschka, *Präsentieren als neue Unterrichtsform*.

⁴³ Vgl. bei Surkamp (*Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*, 84) das unter „kognitiv II“ gefasste „ästhetische Verstehen“.

In einem Close Reading stellen die SuS Fragen an Molières Komödie, allen voran: ‚Warum lachen wir?‘ Die Beantwortung dieser nur scheinbar trivialen Frage verlangt nach einer intensiven, „lebendigen Auseinandersetzung“ mit der klassischen Komödie. Trivial mag auf SuS die Frage zunächst wirken, weil sie nach einem Alltagsphänomen, dem Lachen, fragt. Die triviale Antwort wäre also: ‚Weil ich das witzig finde‘. Doch damit geht die Auseinandersetzung mit Molière erst los, denn sogleich schließt sich die Frage am Text an: ‚Warum findest du das witzig?‘ Und dann könnte es interessant – und alles andere als trivial – werden. Dass die Frage nach dem Lachen auch in der Tat nur scheinbar trivial ist, wird bei dem Versuch deutlich zu verstehen, warum Figuren bei Molière lachen. Die Antwort am Dramentext fällt nämlich in einigen Fällen alles andere als leicht. Man denke z.B. nochmals zurück an Angéliques (fröhliches? befreites? unsicheres? verschämtes?) Lachen, als der Vater ihr offenbart, dass man um ihre Hand angehalten habe.

Doch nicht allein bei diesen Fragen nach Form und Funktion von Komik und Lachen bei Molière folgen wir zusammen mit den SuS der „Logik der Sache“; auch eher themenzentrierte Zugänge zum Stück müssen sich einer sofortigen ‚Aktualisierung‘ verweigern.⁴⁴ Bevor SuS kreativ Molière imitieren können, indem sie den Generationenkonflikt in ihre eigene Gegenwart übertragen, müssen sie am Stück oder auch mit Hilfe flankierender, ggf. den Geschichtsunterricht mit einbindender Materialien die Struktur der frühneuzeitlichen Ständegesellschaft und das damalige Konzept von Familie als patriarchaler Ordnung verstanden haben.⁴⁵ Zugleich verstehen sie dank ihrer Erarbeitung der Molière’schen Komik, dass diese ihnen zunächst fremde Gesellschaftsordnung bereits damals nicht unwidersprochen blieb, sondern gerade in Molière einen wirkmächtigen

⁴⁴ Wie auch didaktisch gutgemeinte Aufgabenformate sogleich vom Gegenstand weg-, anstatt zu ihm hinführen können, zeigt Gruschka am Beispiel einer Gedichtanalyse im Deutschunterricht (vgl. *An den Grenzen des Unterrichts*, 24-28).

⁴⁵ Wollten wir Juli Zehs brillante Polemik gegen die Frage des ‚Wozu?‘ fortführen (vgl. ‚Plädoyer für das Warum‘), könnten wir danach fragen, was es denn unseren SuS eigentlich bringe, die frühneuzeitliche Ständegesellschaft verstanden zu haben, wozu sie sich also überhaupt mit ‚Schnee von vorgestern‘ befassen sollten. Die historischen Wissenschaften und auch der schulische Unterricht dürfen dieser (utilitaristischen) Provokation nicht ausweichen, denn auch wenn es etwas banal klingen mag, müssen wohl auch Banalitäten immer wieder neu ins Gedächtnis gerufen werden: Exemplarisch an der Ständegesellschaft zu Molières Zeiten erfahren SuS, dass es im Vergleich zu ‚unserer‘ Lebenswirklichkeit ganz andere Modelle in der Vergangenheit gab, wie Gesellschaft, Familie und Partnerschaft organisiert wurden; sie begreifen, dass das aktuell in Deutschland herrschende Gesellschaftsmodell historisch gewachsen ist und sich von anderen Modellen, insbesondere in der Betonung individueller Freiheit, unterscheidet. Es wurde womöglich deutlich, dass ‚unser‘ Gesellschaftsmodell nicht einfach ‚natürlich‘ gewachsen ist, sondern durch menschliches Handeln immer wieder auf’s Neue begründet wird und sich Gesellschaft – teils radikal – verändern kann. All dies ist sicher auch mit Blick auf das Feld der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von nicht geringer Relevanz.

zeitgenössischen Kritiker gefunden hat, dessen Œuvre mit Hilfe des Verlachens den Patriarchen bloßstellt und mit der Dienerfigur der Toinette eine Frau zeigt, die deutlich vernünftiger als der Hausherr argumentiert. Erst auf dieses Verstehen aufbauend kann eine aktualisierende *réécriture* fruchtbar werden. Der Rückbezug zur „Sache“ muss dabei immer wieder eingefordert werden.

(4) Ab der Sekundarstufe verlangt dies nach einem durchgehenden wissenschaftsvorbereitenden bzw. propädeutischen Unterricht, denn alle Begriffs-, Konzept-, Theoriebildung und Methodik resultieren aus der Erkenntnistätigkeit der Wissenschaften.⁴⁶

Wissenschaftspropädeutisch haben sich die SuS einen Zugang zu Molières Sprache, dem ‚klassischen‘ Französisch des 17. Jahrhunderts auch im Sinne von *language awareness* erarbeitet.⁴⁷ Sie haben ausgewählte Fachtermini der Literaturwissenschaft an einem konkreten Beispiel in der poetischen Praxis kennengelernt (Komik, Parodie, Hyperbel, *quiproquo*). Je nach Stärke der jeweiligen Klasse kann aber diesbezüglich auch differenziert werden: In besonders leistungsstarken Gruppen kann z.B. eine philosophische Komiktheorie parallel zu Molière erarbeitet werden, z.B. (in Auszügen) Bergson, *Le Rire*. Auch kann ‚Komik‘ terminologisch weiter differenziert werden: Wortkomik vs. Situationskomik; das Gattungsmodell der Charakterkomödie, u.a.m. Bei schwächeren Gruppen ist es aber auch möglich, terminologisch ‚abzurüsten‘, ohne dass dabei der Gegenstand (*Le Malade imaginaire*) nicht mehr adäquat zumindest in Ansätzen verstanden werden könnte. So ließen sich Fachtermini durch alltagssprachliche Begriffe teilweise ersetzen (‚Komik‘ als Oberbegriff für etwas „qui provoque le rire“ belassen,⁴⁸ *exagération* für *hyperbole*, *malentendu* für *quiproquo*) und auch der Begriff der Parodie könnte zur Not eingespart werden, solange das Aufgabenformat in der Praxis weiterhin genau dies den SuS abverlangt.

*

Mit Blick auf dieses Dossier sei abschließend eine letzte Zuspitzung erlaubt: Molières ‚Klassizität‘ erweist sich ausgehend von den hier zur Diskussion gestellten

⁴⁶ GRUSCHKA, *Erziehen heißt Verstehen lehren*, 140-143 (Hervorhebungen CG).

⁴⁷ Wie gezeigt werden konnte, ist aber Molières Sprache, was Morphosyntax und Lexik anbelangt, nicht radikal ‚fremd‘, wenn man sie mit dem heutigen, bildungssprachlich gebräuchlichen Schrift- oder eben auch Schulfranzösisch abgleicht, das unter anderem durch den sich bereits zu Zeiten des Sonnenkönigs ankündigenden Zentralismus und einer zentralen Institution wie der *Académie française* (seit 1635) schriftsprachlich gleichsam ‚eingefroren‘ wurde.

⁴⁸ *Le Petit Robert*, s. v. *comique*.

literaturdidaktischen Ansätzen gerade in ihrer Anschlussfähigkeit an Probleme unserer Gegenwart und an die oft beschworene Lebenswirklichkeit der SuS. Überzeitliches, ‚Klassisches‘ und Idealtypisches können wir dabei im Schulunterricht sowohl auf der Ebene der Form wie des Plots aufsuchen. Methodisch ist hier aber Kreativität gefordert, um Schülern die Relevanz des Gegenstandes deutlich werden zu lassen – *tua res agitur!* Eine falsche Scheu vor kanonischen Werken scheint gerade bei Molières Komödien prinzipiell fehl am Platze: Das horazische *delectare* im Lachen über Molières meisterhaften Einsatz von Komik muss im Unterricht seinen Platz finden.

Eine verstärkte Zusammenarbeit von Literaturwissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen könnte aufbauend auf diese eher punktuellen Überlegungen gerade für ‚klassische‘ Werke neue und womöglich passgenauere Aufgabenformate für den kompetenzorientierten Unterricht erarbeiten, als dies bei strikter Aufgabenteilung möglich scheint. Wenn jedoch unseren Studierenden Literaturwissenschaft nur als ein notwendiges Übel im Lehramtsstudium begegnet, das als extrinsische Motivation die Eintrittskarte in eine gänzlich davon abgekoppelt wirkende Lehrtätigkeit an der Schule bereithält, werden literarische Texte – nicht allein ‚Klassiker‘ – wohl in absehbarer Zeit aus dem Fremdsprachenunterricht verschwunden sein. Wenn andererseits der fachdidaktische Blick im engeren Sinne gar keinen Rückbezug zum Fachlichen in seiner Eigenlogik mehr sucht und sich besser in den empirischen Bildungswissenschaften und der pädagogischen Psychologie aufgehoben fühlt, wird es nicht gelingen, Aufgabenformate zu entwerfen, die sowohl auf der Höhe aktueller didaktischer Theoriebildung als auch praxisrelevant und zugleich dem Gegenstand angemessen sind, diesen also für die SuS erschließen – und nicht von der Sache weg in das einförmige und langweilige Tal der Beliebigkeit führen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

FONTENAILLE, ELISE: *Banksy et moi*. Vocabulaire par LAURE BOIVIN, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2017 [2014].

MOLIÈRE: *Le Malade imaginaire*, hg. v. A. LEONHARDT, für die Schule bearbeitet v. Hilaire de Vos, Dortmund: Lambert Lensing ¹⁵1991 [1963].

- *Le Malade imaginaire. Comédie en trois actes*, hg. v. MONIKA SCHLITZER, Stuttgart: Reclam 2001 [¹1987] (= RUB, 9217).
- *Le Malade imaginaire*, Worterklärungen v. LAURE BOIVIN, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2018.

Sekundärliteratur

- BRAAK, IVO: *Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung*, Unterägeri: Ferdinand Hirt ⁷1990.
- FREUD, SIGMUND: „Humor“, *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Werke aus den Jahren 1925-1931*, hg. v. ANNA FREUD u.a., Bd. 14, Frankfurt am Main: Fischer 1999, 381-389.
- *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frankfurt am Main: Fischer ⁹2007 [¹1905].
- FURETIERE, ANTOINE: *Dictionnaire universel...*, Bd. 1-2, Den Haag/ Rotterdam: Arnout & Reinier Leers 1690 [www.gallica.de].
- GRIMM, JÜRGEN: *Molière*, Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler ²2002.
- GRÜNEWALD, ANDREAS: „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, CAROLA SURKAMP (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: J.B. Metzler ²2017, 116-118.
- GRUSCHKA, ANDREAS: *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*, Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich 2008 (= Pädagogische Fallanthologie, 1)
- *An den Grenzen des Unterrichts*, Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich 2010 (= Pädagogische Fallanthologie, 10).
- *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart: Reclam ²2019 [¹2011] (= RUB, 19593).
- HAAS, GERHARD/ WOLFGANG MENZEL/ KASPAR H. SPINNER (Hgg.): „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 21.123 (1994), 17-25.
- HÄCKER, THOMAS: „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern“, *Pädagogik* 3 (2005), 13-18.
- KIRCHMEIR, MICHAEL/ INGRID LANG: *Les comédies de Molière. Guide pratique pour enseigner les classiques*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2014.
- LEHNER, MARTIN: *Didaktische Reduktion*, Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag 2012.
- Le Nouveau Petit Robert*, hg. v. JOSETTE REY-DEBOVE/ ALAIN REY, Paris: Dictionnaires Le Robert 2002.
- LEUBNER, MARTIN/ ANJA SAUPE/ MATTHIAS RICHTER: *Literaturdidaktik*, Berlin/ Boston: De Gruyter ³2016.
- LÖSENER, HANS: „Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse“, IRIS WINKLER/ NICOLE MASANEK/ ULF ABRAHAM (Hgg.): *Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*, Hohengehren: Schneider 2010 [http://loesener.de/wp-content/uploads/2012/12/loesener-poetisches-verstehen.pdf (letzter Zugriff: 07.12.2020)], 1-16.
- MOJECKI, KIM SARAH/ DANIEL KRÜGER: „Willkommen im Erwachsenenleben“, *Welt* (15.01.2015 – online) [www.welt.de/vermishtes/article136406567/Willkommen-im-Erwachsenenleben.html (letzter Zugriff: 07.12.2020)], o.S.

- NEUHOFER, MONIKA: „Wozu Literatur und warum eigentlich? Schulischer Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung am Beispiel der zweiten lebenden Fremdsprache in Österreich“, *HeLix. Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft* 11.1 (2018) [<https://doi.org/10.11588/helix.2018.0.57962> (letzter Zugriff: 07.12.2020)], 98-107.
- NIEWELER, ANDREAS (Hg.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen ²2019.
- SCHELLER, INGO: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelsen ⁵2007.
- SURKAMP, CAROLA: „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, WOLFGANG HALLET/ ULRICH KRÄMER (Hgg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, 77-90.
- THAROOR, ISHAAN: „How Game of Thrones drew on the Wars of the Roses“, *The Guardian* (29.05.2015 – online) [www.theguardian.com/books/2015/may/29/game-of-thrones-war-of-roses-hbo (letzter Zugriff: 07.12.2020)], o.S.
- WINKO, SIMONE: „Kanon, literarischer“, ANSGAR NÜNNING (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart: Metzler ³2004, 313f.
- ZEH, JULI: „Plädoyer für das Warum. Rede anlässlich der Verleihung des Carl-Amery-Literaturpreises (2009)“, dies.: *Nachts sind das Tiere. Essays*, München: btb 2016, 102-109.