

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Europa

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 1-2004
28. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–München–Bozen

Editorial

WERNER WINTERSTEINER

»Von selbst hat sich kein Volk
in Europa zur Kultur erhoben.«

Der Kontinent der Mischungen 5

Magazin

Termine 138

ide empfiehlt 139

Neu im Regal 141

Das Gedicht im Unterricht 142

Orientierungen

- ERHARD BUSEK: Über Europa reden.
Ein Kontinent der Bildung. 9
- WERNER WINTERSTEINER: Visionen und Revisionen.
Zehn Thesen zu Europa – Bildung – Deutschunterricht. 18

Sprache, Kultur und Politik in Europa

- RUDOLF DE CILLIA: Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik
in Europa. Vielfalt oder europäische Einheitssprache? 29
- PAUL MICHAEL LÜTZELER: Goethe und Europa – Europa und Goethe. 43

»Von Europa gezeichnet«

- GEORG GOMBOS: Imre Kertész, ein europäischer Autor 57
- KATARZYNA JAŚTAL, AGNIESZKA PALEJ: »Diese eine Geschichte ...«
Der Erzähler Andrzej Szczypiorski 63
- ALEKSANDRA MIHAJLOVIĆ, VALENTINA PAROVIĆ: Aleksandar Tišma.
Vom Gebrauch des Menschen und von seiner Würde 71

Europa im Unterricht

- JOHANN HOLZNER: Medea, die Fremde 78
- JELENA ACA: *Odysee*. Ein E-Mail Projekt im DaF-Unterricht 84
- HEIDI RÖSCH: Europa als Konzept der Staatlichen Europa-
schule Berlin (SESB) 89
- ANNETTE KLEWER: Lesen und Schreiben über die Grenze.
Beispiel eines interregionalen Literaturunterrichts
an der Grenze zum Elsass 106
- WERNER WINTERSTEINER: Europa im Deutschunterricht.
Zehn Vorschläge 117

Service

- WERNER WINTERSTEINER: Europa-Projekte 123
- FRIEDRICH JANSHOFF: Europa erkunden. Bibliographische Notizen
für den (Deutsch-)Unterricht 128

*Das Thema »Europa«
in bisherigen ide-Heften*

- ide 4-1991 Mitteleuropa
ide 3-1996 »Kleine Literaturen«
ide 1-1997 Interkulturalität

Das nächste ide-Heft

- ide 2-2004 Kriminalroman – *Ein zu lange unterschätztes Genre mit großem Unterhaltungswert (erscheint im Juni 2004)*

Vorschau

- ide 3-2004 Shopping – *Warenwelten als Lebensvisionen*
ide 4-2004 Konjunktiv – *Grammatik, Stilistik, Rhetorik – und ein bisschen mehr!*
ide 1-2005 Adalbert Stifter – *Zum 200. Geburtstag eines Klassikers*

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Werner Wintersteiner

»Von selbst hat sich kein Volk in Europa zur Kultur erhoben.« Der Kontinent der Mischungen

In keinem Weltteil haben sich die Völker so vermischt wie in Europa; in keinem haben sie so stark und oft ihre Wohnplätze und mit denselben ihre Lebensart und Sitten verändert. In vielen Ländern würde es jetzo den Einwohnern, zumal einzelnen Familien und Menschen schwer sein, zu sagen, welches Geschlechtes und Volkes sie sind? ob sie von Goten, Mauren, Juden, Karthagern, Römern; ob sie von Galen, Kymren, Burgundern, Franken, Normannen, Sachsen, Slawen, Finnen, Illyriern herkommen? und wie sich in der Reihe ihrer Vorfahren das Blut gemischt habe? Durch hundert Ursachen hat sich im Verlauf der Jahrhunderte die alte Stammesbildung mehrerer europäischer Nationen gemildert und verändert; ohne welche Verschmelzung der *Allgemeingeist Europas* schwerlich hätte erweckt werden mögen.

Der diese transkulturelle und transnationale Charakterisierung Europas vornimmt, ist niemand anderer als jener Mann, der gemeinhin als Begründer der *Nationalidee* gilt: Herder (*Ideen*, Bd. 3, S. 29). In seinem Spätwerk hat er Europa als einen Kontinent der Vermischung definiert: Er geht sogar so weit, die kulturellen Unterschiede Europas für tendenziell irrelevant und im Verschwinden begriffen zu erklären: »Alles neigt sich in Europa zur Auslöschung der Nationalcharaktere« (*Ideen*, Bd. 4, S. 30).

Noch wichtiger als dieser Befund selbst sind aber die Schlussfolgerungen, die Herder aus seinen Beobachtungen zieht. Er zeigt, dass die kulturelle Entwicklung durch Mischung, durch Kontakt der Völker untereinander vorangerieben wurde:

Von selbst hat sich kein Volk in Europa zur Kultur erhoben; jedes vielmehr hat seine alten rohen Sitten so lange beizubehalten gestrebt, als es irgend tun konnte [...]. Kein europäisches Volk z. B. hat eigene Buchstaben gehabt oder sich selbst erfunden; sowohl die spanischen als nordischen Runen stammen von der Schrift anderer Völker; die ganze Kultur des nord-, öst- und westlichen Europa ist ein Gewächs aus römisch-griechisch-arabischen Samen. Lange Zeiten brauchte dies Gewächs, ehe es auf diesem härtern Boden nur gedeihen und endlich eigne, anfangs sehr saure Früchte bringen konnte; ja auch hiezu war ein sonderbares Vehikel, *eine fremde Religion*, nötig, um das, was die Römer durch Eroberung nicht hatten tun können, *durch eine geistliche Eroberung* zu vollführen. Vor allen Dingen müssen wir also dies neue Mittel der Bildung betrachten, das keinen geringern Zweck hatte, als alle Völker zu *einem Volk*, für diese und eine zukünftige Welt glücklich, zu bilden, und das nirgend kräftiger als in Europa wirkte. (Ebda, S. 30–31, alle Hervorhebungen im Original)

Wir sollten an diesem Ansatz anknüpfen und die Europaidee als Chance für eine transnationale (kulturelle) Entwicklung begreifen: Europa als der friedliche, freiwillige und gleichberechtigte Zusammenschluss von Staaten, als die Wertschätzung des Multikulturellen, als Offenheit an den Rändern, als Solidargemeinschaft im Inneren und voller Verantwortungsbewusstsein für eine weltweite friedliche Entwicklung; ein Europa, in dem zahlreiche Menschen nicht-europäischer Herkunft Aufnahme finden, und das sich immer bewusst ist, wie viel es den anderen Kontinenten zu verdanken hat; ein Europa, das die sozialen Errungenschaften der Nachkriegszeit als Schatz betrachtet, der nicht nur Wohlstand für alle, sondern auch sozialen Zusammenhalt sichert, und der auf keinen Fall aufgegeben werden darf.

In diesem Sinne charakterisiert Erhard Busek, ehemaliger Vizekanzler der Republik Österreich und jetziger Sonderkoordinator des Stabilitätspaktes für Südosteuropa, Europa als einen »Kontinent der Bildung«. In seinem Einleitungsartikel plädiert er für den Abbau der mentalen Grenzen und »die Akzeptanz der Menschen, die zu uns kommen, aber auch unser Verständnis für jene Länder, die uns näher sind«. Er entwickelt den Leitgedanken der »europäischen Vielfalt, die zur Selbstverständlichkeit werden kann«. Dazu sei aber (literarische) Bildung eine Voraussetzung, denn »Verständigung und Verstehen sind ein Begriffspaar«. – Eine kritische Bestandsaufnahme der europäischen (Bildungs-)Politik nimmt Werner Wintersteiner in seinen *Visionen und Revisionen* vor. Deutschunterricht als wesentlicher Pfeiler einer Europa-Bildung müsse sich als interkulturelles

Fach verstehen, das – im Medium der deutschen Sprache, aber unter Berücksichtigung der existierenden Vielsprachigkeit – Sprache und Medien, Kultur und Literatur in ihren Wechselwirkungen darstellt.

Im Kapitel *Sprache, Kultur und Politik in Europa* spricht sich Rudolf de Cillia entschieden gegen ein europäische Einheitssprache aus. Er verweist auf die Gefahr, dass dies zu sprachpolitischen Konflikten in Europa führen könne. Sprache ist eben nicht nur ein Mittel zur Kommunikation – wobei ihre Verwendung zu übernationaler Kommunikation mit handfesten ökonomischen Vorteilen verbunden ist – Sprache ist auch zentrales Element individueller, ethnischer und nationaler Identitätskonstruktion. Deswegen sei die Entwicklung eines europäischen Gesamtsprachenkonzepts nötig. – Paul Michael Lützeler (*Goethe und Europa – Europa und Goethe*) zeigt, dass Goethes pluralistisch-dialogische Vorstellung von europäischer Kultur bis heute einen nachhaltigen Einfluss auf SchriftstellerInnen und Intellektuelle ausübt. Besonders in kontinentalen Krisenzeiten werden Goethes Ideen als positives Beispiel europäischer Kultur zitiert und als Ausgangspunkt für eigene Konzepte genommen. Einige der wichtigsten Stationen dieser Goethe-Rezeption werden in diesem Aufsatz skizziert.

Der Abschnitt *Von Europa gezeichnet* bietet Porträts der drei Autoren Imre Kertész (Georg Gombos), Andrzej Szczępiorski (Katarzyna Jaśtal und Agnieszka Palej) und Aleksander Tišma (Aleksandra Mihajlović und Valentina Parović). Alle drei haben – auf dem Hintergrund ihrer spezifischen Situation – die Zeit der NS-Herrschaft wie den Kommunismus in Ost- und Südostmitteleuropa in

literarisch herausragender Weise aufgearbeitet. Ihre Auseinandersetzung mit dieser Erfahrung der Diktatur mündet in die grundsätzliche Frage, wie Gewalt in menschlichen Beziehungen entsteht und wie sie überwunden werden kann. Diese Autoren wurden nicht nur „von Europa gezeichnet“, sie zeichnen auch mit am Bild des Kontinents. Ihre Literatur hat nachhaltige Auswirkungen auf das kulturelle Leben in ganz Europa.

Europa im Deutschunterricht liefert ein breites Spektrum von Unterrichts- anregungen: Der Medea-Stoff, einer der ältesten und wirkungsmächtigsten Stoffe der europäischen Literatur, ist das Thema von Johann Holzners Beitrag. Er behandelt eine nach wie vor aktuelle Problematik – die Begegnung mit dem Fremden. Holzners Ausgangspunkt sind Kritiken an Christa Wolfs Medea-Roman. – Jelena Aca berichtet von Odyssee, einer Internet-Reise um die Welt, auf der man das Unbekannte entdeckt und von sich selbst erzählt. An ihr beteiligen sich vier bis fünf Klassen, die jede Woche einen Brief an die anderen schreiben, ohne dabei zu wissen, wo sie sich befinden. Das Ziel des Spiels ist, durch Entzifferung der Briefe herauszufinden, woher die anderen kommen. – Heidi Rösch stellt die Staatliche Europaschule Berlin als Modell für europäische Bildung vor. Der Unterricht wird in Deutsch und je einer der Partnersprachen Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Polnisch gehalten. Ein zweites Kennzeichnen ist interkulturelles Lernen, zu dem als drittes Charakteristikum Schulentwicklung kommt. In diesem Artikel wird dieses Konzept im Kontext von Europa näher beschrie-

ben. – Annette Kliewer bietet Unterrichtsbeispiele zum »Lesen und Schreiben über die Grenze« anhand des Elsass. Für Kliewer ist die Literatur der Region ein Paradebeispiel für einen Literaturbegriff, »der sich von hegemonialen Begriffen einer Nationalliteratur löst«. Diese Idee untermauert sie durch eine Reihe praktischer Unterrichts- anregungen. – Werner Wintersteiner schließlich macht eine Reihe von praktischen Vorschlägen für »Europa im Deutschunterricht«, die unmittelbar im Klassenzimmer umsetzbar sind. Sie wollen mit den spezifischen Möglichkeiten des Deutschunterrichts als Sprach- und Literaturerziehung zu einem Bewusstsein von Europa als einer Solidargemeinschaft und einer Friedensmacht beitragen.

Der *Serviceteil* enthält einen Überblick über ausgewählte Europaprojekte, an denen sich Schulen beteiligen oder orientieren können sowie Friedrich Janshoffs bewährte Bibliographie.

Diese Heft erscheint anlässlich der Integration von zehn weiteren Staaten in die Europäische Union. Die Aufbruchsstimmung, Erwartung und Offenheit, die mit diesem Schritt verbunden ist, gilt es zu nutzen, um eine positive Einstellung der Jugend, Neugier, Kommunikation und Austausch zu fördern: Sprachen, Literaturen, (Populär-) Kulturen sind dafür ausgezeichnete Medien.

Literatur

HERDER, JOHANN GOTTFRIED: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. In: Naumann, Ernst (Hrsg.): *Herders Werke. Auswahl in acht Teilen*. Berlin: Bong & Co, o. J., Bd. 3–6.

Erhard Busek

Über Europa reden

Ein Kontinent der Bildung

1. Europa als Bildungsaufgabe

Lange hat sich der europäische Integrationsprozess Zeit gelassen, um auch anzuerkennen, dass Bildung eine europäische Aufgabe ist. Wir werden die Vielfalt nicht bewältigen, den Herausforderungen der Zeit, der wirtschaftlichen Entwicklung und der sozialen Integration nicht gerecht werden, wenn es nicht auch eine europäische Vorstellung von Bildung gibt. Diese ist integrativ und nicht konkurrierend zu den Staaten selbst durchzuführen. Sie muss auf die unterschiedlichen Qualitäten und Zustände Rücksicht nehmen, aber sich dem Prinzip des Geistigen verpflichtet fühlen.

Es ist die Sprache der Verständigung, der Kommunikation, eine Sprache, die unsere Zeit dringend braucht. Es braucht daher nicht den ökonomischen Menschen oder den Organisator, sondern den geistigen Menschen, der sich der Anrufung des Geistes auch bewusst ist.

Der geistige Mensch hat daher Antwort zu geben. Als Fragen skizziere ich:

- Die Werte des Lebens als Projekt für die Zukunft durch die Politik.
- Die Begegnung der wirtschaftlichen Mentalität mit der Politik oder wie es Schumpeter gesagt hat: »Die Wirtschaft in den Kontakt der Gesellschaft neu integrieren.«

ERHARD BUSEK, Unterrichts- und Wissenschaftsminister a. D. und Vizekanzler a. D., Sonderkoordinator des Stabilitätspaktes für Südosteuropa, Präsident des Europäischen Forums Alpbach, Vorsitzender des Instituts für den Donaauraum und Mitteleuropa. Hahngasse 6/17, A-1090 Wien.
E-Mail: e.busek@idm.at

- Die repräsentative Demokratie bedarf einer weiteren Entwicklung. Das Parlamentsfernsehen, der Populismus und so manche Bürgerinitiative verhindern den Vergleich und den Wettbewerb der Ideen und lassen tagespolitische Entscheidungen tiefgreifende Wirkungen über Jahre und Jahrzehnte verursachen.
- Die Politik muss institutionell für die Erziehung, die Ausbildung und Kontrolle der politischen Elite und des Apparates sorgen.
- Die Politik muss einerseits in eine Politik für die großen Organisationen, andererseits in eine Politik für den Bürger münden. Im Französischen gibt es den Begriff der »politique des industriels«, die als Gegengewicht eine »politique des intellectuels« braucht. Es geht nicht darum, welche Art dieser Politik den Vorrang hat, sondern sie müssen miteinander auskommen, weil sie nicht austauschbar sind. Sie sind aber beide jedenfalls notwendig.

Von der Wissensklüft zur Machtklüft als Gefahr ist durch diese vielleicht simple Einteilung in der Dimensionalität des Geschehens, der Chance und gleichzeitig der Versuchung des Wissens meines Erachtens eher gut charakterisiert. Aber man assoziiert auch die quälenden Feststellungen, die Goethe seinen Faust treffen lässt, dass er »Magister und Doktor gar« sei und doch sehen muss, »dass wir nichts wissen können, und das will mir schier das Herz verbrennen«.

Andere Assoziationen zur Wichtigkeit dieser Aufgabe gibt es auch:

- die Feststellung von »Wissen ist Macht«, die die Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts in eine Art emanzipatorische Bildungsbewegung geführt hat, die den Versuch darstellte, aus einem Mitglied der Arbeiterklasse jemanden zu machen, der am Prozess der Gestaltung teilhaben kann, und die ein Beachtliches an Institutionen hinterlassen hat;
- die Vorstellung eines Bildungsbürgertums, das von sich aus Wissen und Zugang zu Bildungseinrichtungen als Privileg gesehen und damit auch ein gewisses elitäres Verständnis verbunden hat, aber auch einen Qualitätsbegriff, den wir heute manchmal in Frage stellen;
- die Tatsache der gegenwärtigen Spezialisierung, die mit dem platten Wort gekennzeichnet ist, wonach wir »immer mehr von immer weniger wissen, bis wir alles über nichts wissen« – ein Verdacht, der uns manchmal begleitet, wenn wir die Entwicklung der Spezialisierung der Wissenschaftsdisziplinen beobachten.

Es bleibt die Frage des Umgangs mit dem Wissen für die Macht immer eine kritische Frage. Und neben der Kunst, die für die totalitäre Macht, in welchem System auch immer, sofort das Objekt des Zugriffs und der Gleichschaltung darstellt, sind es immer auch die Wissenseinrichtungen, für die ähnliches gilt. Wenn wir von der Situation in Mittel- und Osteuropa reden, können wir eine Zerstörung der Wissenseinrichtungen beobachten, deren Behebung kaum in jener Schnelligkeit vor sich gehen kann, wie es etwa im wirtschaftlichen Bereich möglich ist, weil für Generationen ein tiefer Flurschaden angerichtet wurde und es sicher Jahrzehnte brauchen wird, bis hier eine hinsichtlich der Ausgangslage vergleichbare und ähnliche Situation wie im übrigen Europa gegeben ist.



Europapark, Klagenfurt



Europapark, Klagenfurt

Das ist die politische Frage. Nun ist es aber nicht nur sie, die zu einer Kluft zwischen Wissen und Macht führen kann, sondern es ist natürlich auch – Stichwort: »Faust« – der ewig suchende und forschende Geist des Menschen, der uns immer mehr Möglichkeiten erschließt und der gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer faszinierenden Weise unser Geschehen beeinflusst und vielleicht mit dem Mythischen des Jahrtausendbeginns das Gefühl vermittelt, dass wir vor neuen Wirklichkeiten stehen, mit denen wir zurecht kommen müssen.

Worin bestehen nun die Umwälzungen, mit denen wir es zu tun haben? Ich folge in der Darstellung dem Weißbuch der Europäischen Kommission: *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Das Weißbuch meint, dass die entscheidenden Umwälzungen

- in der Informationsgesellschaft
- in der Globalisierung der Wirtschaft und
- in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation

liegen. Was ist damit gemeint? Mit der Informationsgesellschaft ist eine Voraussetzung des Zugangs einerseits, andererseits die Ubiquität, die allgemeine Verfügbarkeit der Information, angesprochen.

Der zweite Punkt, nämlich die Globalisierung der Wirtschaft, die, wie die Satellitenwelt zeigt, auch eine Globalisierung der Medien und de facto mehr und mehr eine Globalisierung unserer Lebensumstände bedeutet, ist eine Amerikanisierung der Zivilisation, die vielleicht von den Europäern gar nicht so kritisch registriert wird. Ich verweise immer wieder darauf, welche Jubelmeldungen etwa die Eröffnung einer McDonald's-Filiale in Budapest und später in Moskau erzeugt hat und wie sehr man durch die Art der Information das Gefühl haben musste, dass es sich dabei um einen wichtigen kulturellen Beitrag der westlichen Welt handelt. In Wahrheit ist es die Übernahme globaler Zivilisationsformen.

Bei dieser Globalisierung der Möglichkeiten ist aber eines noch nicht festzustellen, nämlich die Globalisierung der Verantwortung. Deutlich wird dies an der durch die Globalisierung der Medien erzeugten Informationsdimension, der »virtual reality«. Die Wirklichkeiten, die medial geschaffen werden, werden Schritt für Schritt ein größeres Problem.

Der dritte Gesichtspunkt ist der der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Diese näher zu beschreiben, erübrigt sich, da wir sie de facto täglich erleben. Das, was sie uns aber als Problem und damit als eine Unterschiedlichkeit dessen, was wir wollen und was wir vorfinden, beschert, ist die Tatsache, dass einerseits durch die Dimension der Spezialisierung, andererseits aber durch die Notwendigkeit der Grenzüberschreitung die Beherrschbarkeit dieser wissenschaftlich technischen Zivilisation als eine große Herausforderung existiert. Damit stellt sich die Frage nach der Bildung in Europa und ihres Bezugs zu allen Dimensionen des Kontinents.

2. Europa heute

Unser Kontinent verändert sich in Windeseile. Wo die längste Zeit ein Eiserner Vorhang Europa geteilt hat, wird mehr und mehr eine Verbindung sichtbar, die traditionellen Situationen folgt, die wir nur mehr aus den Geschichtsbüchern kennen. Mit der Erweiterung der Europäischen Union in der Mitte des alten Europa sind wieder natürliche Zustände hergestellt worden, die auch unsere Wirklichkeit verändern. Dabei geht es nicht um jene Fragen, die ohnehin in den Medien diskutiert werden wie Kosten, Landwirtschaft, Sicherheit, sondern auch um ganz praktische Veränderungen für die verschiedensten Wirtschaftszweige.

Ist das nun ein außerordentlicher oder ein ordentlicher Zustand? In Wahrheit ist es eine Rückkehr zur europäischen Normalität, denn gerade unser Kontinent war durch die Entwicklung des 19. Jahrhunderts dadurch gekennzeichnet, dass hier viele zusammenkamen und durchaus in fruchtbarem Austausch einiges im Bereich von Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft zustande brachten. Der Austausch war aber auch viel praktischer. Es war üblich, auf die Walz zu gehen und quer durch Europa Berufserfahrungen zu sammeln. Wenn man daran denkt, dass Fassbinder aus Vorarlberg nach Frankreich gingen, dass das Walsertal seine Bezeichnung der Verbindung mit den Welschen verdankt, weiß man, wie selbstverständlich der Austausch gewesen ist. Auch heute ist es wieder der Fall. Wer das Programm der Salzburger Festspiele, die Akteure, aber auch die Besucher analysiert, sieht, dass diese europäische Veranstaltung noch mehr europäisch wird. Das gilt im kleinen auch für die vielen Sommerfestspiele, Großausstellungen und Initiativen, die unser Land sehr reich gemacht haben und zur eigentlichen Attraktivität des neuen Europa führen. Es sind aber noch andere Grenzen gefallen. Ich denke da etwa an Schengen und den Euro, die uns zur Selbstverständlichkeit geworden sind und uns das Leben sehr angenehm machen. Genauso hat die Mobilität unserer Zeit dazu geführt, dass wir über die Straßen Europas rasen, über Telekommunikation miteinander verbunden sind und hier eigentlich keine Grenzen mehr verspüren. Auch in der Sprache hat sich abgezeichnet, dass eine Art von Englisch die Lingua franca unserer Zeit ist, wenngleich wir uns schwer tun, jene zu verstehen, die wirklich Englisch sprechen. Grenzen sind auch hinsichtlich unserer Gefährdungen gefallen. Es hat mich sehr beeindruckt, als ich beim Ausbruch von SARS in China am Flughafen in London ein Drittel der Passagiere mit Mundschutz angetroffen habe. Auch die

links:
Europapark, Klagenfurt

rechts:
Park der europäischen Völker,
Gernika



Börsenindizes unserer Zeit sind ein Zeichen der gefallen Grenzen, weil wir ängstlich verfolgen, was sich in New York und Tokio getan hat.

Es sind aber auch neue Grenzen entstanden. Vierzehn neue Staaten in unserer Nachbarschaft sind ein Zeichen dafür, wobei wir manche als Zentralasien bezeichnen, die ganz selbstverständlich zu europäischen Organisationen gehören wie der OSZE oder der Economic Commission for Europe der Vereinten Nationen. Bis jetzt sind uns allerdings erst Teilantworten darauf gelungen. Die Integration Europas ist eine solche. Aber hier zeichnen sich verschiedene Modelle ab, die wieder von Grenzen leben. Etwa die konzentrischen Kreise oder das Konzept eines variablen Europas. Die eigentliche Frage ist aber das Spiel zwischen der europäischen Ebene, den Nationalstaaten und dem Regionalismus. Das ist die große Aufgabe des Verfassungskonvents der Europäischen Union. Es ist die Frage, ob hier neue Grenzen entstehen oder verschiedene Verantwortlichkeiten zugewiesen werden.

Genauso gehören mentale Grenzen dazu. Etwa der Konflikt zwischen »wir« und »die anderen«. Dahinter verbirgt sich die Auseinandersetzung mit dem Fremden, die Akzeptanz der Menschen, die zu uns kommen, aber auch unser Verständnis für jene Länder, die uns näher sind. Genauso ist es der Nord-Süd-Konflikt oder die kulturellen Grenzen, die Samuel Huntington aufgezeigt hat. Dahinter stehen zweifellos unterschiedliche kulturelle Traditionen. Der malaysische Ministerpräsident Mahathir hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass das Verständnis der Menschenrechte kulturell auf der Welt äußerst unterschiedlich sein kann. Ich teile nicht die Meinung von Huntington, glaube aber, dass wir die unterschiedliche Tradition der Orthodoxie noch zu wenig verstehen, noch dazu, wo sie aus dem kommunistischen Joch befreit wurde und ein neues Selbstbewusstsein hat. Der Dialog der christlichen Konfessionen ist eines der schwierigsten Kapitel, weil es natürlich auch historisch lange Grenzen etwa zwischen Rom, Byzanz und Moskau sind.

Dass es in Europa einige Grenzen gibt, wurde auch sichtbar, als etwa die neuen EU-Mitgliedsstaaten die USA im Irak-Krieg unterstützten, während die alten hier auf skeptischer Distanz waren. Das sind aber auch andere Erfahrungen, die es hier gibt, die ebenso verwertet werden müssen. Ein Europa der 15 unterscheidet sich von einem Europa der 25, wobei wir uns im Wettlauf mit der Zeit befinden, um euro-

päische Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Ich bin optimistisch, dass eine jüngere Generation hier rascher reagieren kann und sich auf eine solche Situation leichter einstellt, als das die heutige aktive Politikergeneration tut.

Die »finalité d'Europe« ist aber auch sehr wesentlich von der Geographie des Kontinents bestimmt. Die »Osterweiterung« ist eine Erweiterung in der Mitte des Kontinents, der noch der Weg nach Südosteuropa, aber auch die Auseinandersetzung mit Moldawien, Ukraine und Weißrussland folgen muss. Bei diesen Staaten wird es davon abhängen, ob sie sich für Europa entscheiden, während die Russische Föderation eigentlich gar nicht daran denkt, Mitglied des Integrationsprozesses zu werden. Sie versteht sich als eine Supermacht, ökonomisch und militärisch suspendiert, aber Washington ist der eigentliche Partner. Eine andere eher kulturelle Frage stellt die Türkei dar, die sich in sich selbst entscheiden muss, ob sie einen europäischen und säkularen Weg geht, wobei ein zusätzliches Hindernis die Tatsache ist, dass die Armee die Demokratie garantiert, was für das übrige Europa ganz und gar unverträglich ist. Das weist aber den Weg: Wir Europäer müssen uns mit den Nachbarn auseinandersetzen, wobei der südliche Rand des Mittelmeers und der Nahe Osten hier eine entscheidende Frage darstellen. Der Zeitfaktor wird hier sicher noch eine große Rolle spielen.

3. Geschichte, Sprachen und Literatur der »Anderen« lernen

Dazu braucht es aber auch einige Einstellungen und Antworten:

Erstens muss man wissen, woher die Menschen kommen, damit man in der Lage ist, überhaupt mit ihnen ein Gespräch zu führen. Eine bessere Kenntnis der europäischen Geographie und Geschichte, wenigstens in einfachen Zügen, ist dazu notwendig. Da fehlt zweifellos einiges, denn lange Zeit wurde Slowenien mit der Slowakei verwechselt, wobei die Landschaft Slawonien noch das ihre dazu tat. Ebenso empfiehlt es sich zu wissen, wie die Vielfalt der Sprachen aussieht, ja dass man sogar die eine oder andere wenigstens in Grundzügen erlernen sollte. Man muss darauf aufmerksam machen, dass mit der Erweiterung der Europäischen Union Länder mit slawischer Sprache nun auch bei uns einziehen, wobei das slawische Element ein traditionell europäisches ist. Gleiches gilt für kulturelle Sensibilitäten. Wie empfindlich sind wir Österreicher, wenn einiges von uns nicht verstanden wird. Man muss den anderen zugute halten, dass sie die gleichen Gefühle haben. Es ist viel von Multikulturalität die Rede. Wir haben uns ganz selbstverständlich beim Essen daran gewöhnt. Das gilt nicht nur für Pizza und Spaghetti, sondern auch selbstverständlich für Kebab, die japanische und Thai-Küche, die in Europa inzwischen zu Hause ist, währenddem wir uns mit den Repräsentanten dieser Länder noch sehr schwer tun. Es treibt auch eigenartige Blüten, wenn man daran denkt, dass im Rahmen der Irak-Auseinandersetzung die »French fries« zu »freedom fries« in den USA umbenannt wurden. Ich meine, dass es schon genügt ein Einfühlungsvermögen in den anderen zu haben, so wie wir uns das für uns auch wünschen. Das hat gar nichts mit anbieten zu tun, im Gegenteil, es verlangt auch einen gewissen Stolz auf das, was wir zustande gebracht haben.

Grenzen und Brüche gilt es allerdings auch zu überbrücken. Hier ist nicht von Ökonomie zu reden, die sich ganz selbstverständlich global entwickelt, sondern vielmehr von den menschlichen Aspekten wie etwa dem der Sprache. *Die Zunge reicht weiter als die Hand*, hat der Pole Stanislaw Jerzy Lec gemeint.

Dieser von Karl Dedecius übertragene Satz zur Reichweite des Wortes erfasst aber eine unendlich wichtige politische Weisheit. Es steht außer Frage, dass Literatur viel von dem vermittelt, was moderne Gesellschaftswissenschaften trotz aller Raffinesse der heutigen Forschungstechnik nie transportieren können: das Gefühl für Atmosphäre, geschichtliche Wurzeln und Perspektiven von Entwicklungen und letztlich ein inneres Verstehen einer Situation. Dass sich unser Zeitalter mit dem Emotionalen und daher auch oft mit dem Wort trotz der allgemeinen Logorrhöe schwer tut, wird niemand bestreiten. Darin ist wohl einer der Gründe zu sehen, warum sich niemand aus dem »Westen« für jene Literatur interessierte, die in einem reichen Ausmaß in Südosteuropa gediehen ist und gedeiht. Hätte man etwa den serbischen Schriftstellern und Kurzzeit-Staatspräsidenten von Milošević Gnaden, Dobrica Ćosić, rechtzeitig früher gelesen, wäre manches an unterschiedlichem Gesichts- und Weltverständnis zwischen Serbien und dem Rest von Europa früher sichtbar geworden, auch hätte man Strategien entwickeln können, dem zu begegnen.

Warum aber hat das überhaupt Bedeutung in der gegenwärtig politischen Situation? Dieser Frage möchte ich mich nicht als Literaturwissenschaftler nähern, der ich nicht bin, sondern durchaus aus einer politischen Perspektive. Es ist außer Frage, dass Literatur in Umbruchsituationen eine unendliche Bedeutung hat. Das, was Robert Musil (*Der Mann ohne Eigenschaften*) und Stefan Zweig (*Die Welt von Gestern*) über ein sich verabschiedendes Europa des 19. Jahrhunderts veröffentlicht haben, hatte durchaus auch eine Vorwarnfunktion für die Katastrophen des 20. Jahrhunderts. Was Ivo Andrić in *Wesire und Konsuln* über die kulturellen Brüche in Südosteuropa geschrieben hat, würde auch heute noch manchen westlichen Diplomaten helfen, politische Unterschiede zu verstehen. Robert Musil hat in seinem Essay *Das hilflose Europa* Hinweise auf eine Situation gegeben, der nach dem Zweiten Weltkrieg mit einigem Erfolg auf der einen Seite des Eisernen Vorhangs gegengesteuert wurde.

Das verlangt Auseinandersetzung und Hinweise, wobei deren Bedeutung der Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels, Karl Dedecius, im Vorwort seines Polonica-Katalogs in genereller Gültigkeit treffend beschrieben hat:

Die Literatur eines Volkes ist wie ein Fenster, aus dem dieses Volk den Fremden ansieht, doch dass der Fremde in den Lebensbereich dieses Volkes Einblick gewinnen kann. Unser Blick durch das offene Fenster des Buches in die geistige Wirklichkeit des Nachbarn ist notwendig und nützlich.

Es verdient nachdenkliche Überlegung, warum in unserer Informationsgesellschaft vorhandene Literatur insbesondere im Hinblick auf menschliche Erfahrungen, Vorurteile und Gefühle, so wenig herangezogen wird, um ein Verständnis für das Andere, das Fremde zu erzielen. Dabei ist gerade damit die Schlüsselfrage des Miteinanderlebens in Europa berührt. Die Veränderungen der letzten Jahre bringen es mit

sich, dass wir auch an den Beziehungen unserer Nachbarn neue oder vielleicht auch alte kulturelle Mechanismen erleben. Das Hereinbrechen einer bisher hermetisch abgeschlossenen Welt, die nur wenige Spuren bei uns hinterlassen hat, hat ein ganzes Areal von neuen Spannungsmöglichkeiten eröffnet. Minderheitenkonflikte (Kosovo) und »ethnic cleansing« (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, etc.) sind ein dramatischer Ausdruck dessen.

Wer ist für uns ein Fremder? Was ist das »Andere«? Wer ist als Gastfreund wohlgekommen oder gar als Freund erwünscht? Ich erinnere mich gerne an meinen Unterricht in Griechisch, wo uns ein wohlmeinender Professor darauf aufmerksam machte, wie eng benachbart das Wort für Fremder und Gastfreund sei. Auch das Lateinische unterscheidet den Feind und den Gastfreund nur mit einem Buchstaben. Renate Lachmann hat in ihrer sehr interessanten Studie *Remarks on the Foreign (Strange) as a Figure of Cultural Ambivalence* auf die Vielfalt der russischen Sprache aufmerksam gemacht, wo über das »Andere« die Nachbarschaft deutlich zum Ausdruck kommt:

der andere – drugoj; drug– Freund
 fremd (ungewohnt) – strannyj; strana – Land (das »andere« Land)
 fremd (im Sinne von Ausländer) – mostrannyj, cuzoj; eigen – cudnuj
 schön (wunderbar) – cudesnyi; monströs – cudoviščuvj
 wild (mit der Bedeutung von wildfremd) – dikij

Sie findet noch andere Beispiele. So leitet sich im Russischen vom Fremden der Wanderer ab, einer, der eine Kultur verlässt oder sich gar aus einem sozialen Zusammenhang begibt.

Was wir für den heutigen Zustand Europas dafür lernen können, ist wohl die Unterschiedlichkeit der Beziehungen zu den Mitmenschen. Wann bezeichnen wir heute jemanden wirklich als Nachbarn? Wenn wir Haus an Haus mit ihm wohnen? Oder ist auch einer ein Nachbar, der im Nachbarland zu Hause ist, in der Geschichte möglicherweise oft unser Schicksal geteilt hat und mit dem uns heute wieder ein gemeinsames Interesse verbindet? Was ist uns an ihm fremd und was kennen wir? Was lassen wir an ihm fremd sein, um uns nicht mit ihm auseinandersetzen zu müssen? Wer ist uns als Gastfreund willkommen, und wer ist willkommen, vielleicht bleibend unser Freund zu werden?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen war schon lange vor 1989 notwendig. Die Problematik der Begriffe ist schon anlässlich der Auseinandersetzung um die »korrekte« Bezeichnung für die Arbeiter aus einem anderen Land sichtbar geworden: Sollte man »Fremdarbeiter« oder »Gastarbeiter« sagen? Sprachenempfindlichkeit ist berechtigt, meist aber hat sie an der Art der Behandlung des Menschen nichts geändert.

Für ein geeintes Europa kommen aber noch zusätzliche Aspekte dazu. Wer miteinander gestalten will, muss auch für die Sprache des anderen und damit seine Befindlichkeit ein Gefühl entwickeln. Wir können nicht mehr mit der Kavalkade von Dolmetschern durch dieses Europa gehen, sondern brauchen eine gewisse sprachliche Grundausstattung. Das »Weißbuch über Bildung« der EU verlangt daher mit

Recht, dass jeder Europäer drei Gemeinschaftssprachen beherrschen muss. Die Begrenztheit der EU wird darin sichtbar, dass in diesem Weißbuch keine einzige slawische Sprache erfasst ist.

Das »Andere« muss aber auch in der medialen Wirklichkeit von heute sichtbar werden. Es gäbe einen faszinierenden Kontrast, wenn sich der Einheitsbrei der heutigen TV-Programme mit farbigen Flecken verschiedener Kulturen aus Europa schmücken könnte. Das Theater- und Musikleben ist vielfältiger, meist jedoch einer gewissen Schicht vorbehalten. Elektronische Massenkommunikationsmittel könnten hier weitaus mehr Möglichkeiten eröffnen. Ob nicht die unter dem Einfluss der Staaten stehenden Rundfunk- und Fernsehanstalten in einem richtig verstandenen »public broadcasting« darin eine lohnende Aufgabe hätten?

Positives sei auch vermerkt: Wer heute an Festen in vielen Städten Europas teilnimmt, dem wird immer wieder die Präsenz von Musik- und Tanzgruppen aus den verschiedenen Teilen Europas auffallen. Damit ist nicht billige Folklore gemeint, sondern eine Präsentation europäischer Vielfalt, die zur Selbstverständlichkeit werden kann. Auch in der Gastronomie zeichnet sich das ab, wenngleich es da und dort Modetrends gibt. Aber es wird üblicher, verschiedene europäische Küchen zu kennen und sie auch zu genießen. Wenngleich Essen und Trinken relativ primitive Lebensäußerungen sind, ist doch auch damit schon ein Bezug gegeben. Lesen und Verstehen ist eigentlich die nächste Stufe. Bei einer bewussten und sanft durchgezogenen Strategie können wir erreichen, dass uns das Fremde nicht mehr fremd und das Andere interessant erscheint, der Gastfreund zum Nachbarn wird und wir so eine Art von europäischer Freundschaft entwickeln, ohne die der Weg der Integration und damit der Stabilität Europas nicht möglich ist.

Karl Schwarzenberg, europäischer Aristokrat, Schweizer Staatsbürger und erster Kanzler von Vaclav Havel, hat einmal das Bild von Europa als einem Dorf entworfen, in dem ein Teil durch eine Mauer abgetrennt war. Nun aber habe man Gelegenheit, nicht nur gemeinsam Straßen und Märkte, Gassen und Plätze zu bauen, für Wasser und Kanal zu sorgen, über hinreichend Arbeitsplätze und Geschäfte zu verfügen, sondern auch die Schulen und Wirtshäuser zu gestalten, für Feuerwehr und Gendarmerie zu sorgen und dabei nicht ganz auf die Kirche als Symbol der Werte zu vergessen, die eine Gemeinschaft braucht, um miteinander leben zu können. Der Vorteil dieses Bildes besteht darin, dass die Verschiedenheit bleibt, denn es gibt größere und kleinere Häuser, in die wir uns unter verschiedenen Umständen zurückziehen können. Wir wissen aber, dass wir mit dem Nachbarn leben müssen, wir sind sogar daran interessiert, dass es ihm gut geht. Der Prophet Jeremia meinte einmal: »Wollet der Stadt Bestes, dann wird es euch gut ergehen!« Kann man davon einen Nachbarn ausschließen? Dass die Bewohner eines Dorfes miteinander reden können und füreinander eine Sprache finden, ist dafür eine Voraussetzung – Verstädigung und Verstehen sind ein Begriffspaar.

Werner Wintersteiner

Visionen und Revisionen

Zehn Thesen zu Europa – Bildung – Deutschunterricht

1. Europa-Erziehung ist ein offener und umstrittener Begriff, der von unterschiedlichen Werthaltungen und politischen Orientierungen beansprucht wird.

Europa und Europa-Erziehung sind Schlagworte mit hohem emotionalen und diffusem begrifflichen Gehalt. Ein historischer Rückblick erleichtert die Orientierung in diesem semantischen Feld, ersetzt aber nicht die Darlegung des eigenen Standpunkts.

Der *Name* Europa stammt aus der frühesten Antike und bezeichnete zunächst einen Landstrich in Kleinasien, also außerhalb dessen, was heute gemeinhin unter Europa verstanden wird. Die *politische Bedeutung* des Begriffs im heutigen Sinne geht auf das europäische Kräftegleichgewicht der meist absolut regierten Nationalstaaten ab dem 17. Jahrhundert (nach dem Westfälischen Frieden) zurück, wobei ein »französisches« Modell der Hegemonie des mächtigsten Staates und ein republikanisches Modell der formellen Gleichheit zwischen den Staaten mit einander konkurrierten:

Nun geschah es, daß in den von Wilhelm von Oranien veranlaßten Propagandaschriften der Begriff *Europa* zur Bezeichnung jenes Ensembles der Kräfteverhältnisse und Handelsbeziehungen zwischen souveränen Nationen oder Staaten, das in vertraglich fixierten Grenzen sein Gleich-

gewicht ausdrückte, in der Diplomaten-sprache an die Stelle der »Christenheit« trat. (Balibar 2003, S. 25)

Zu Beginn des 20. Jahrhundert erhielt der Begriff Europa durch die pan-europäische Bewegung, die sich unter dem Einfluss der Friedensbewegung entwickelte, eine neue Akzentuierung: Europa als Überwindung seiner imperialistischen und militaristischen Fehlentwicklungen, als geeinter Friedenskонтinent. Es sollte weitere 50 Jahre und zwei desaströse Weltkriege dauern, bis diese Idee breiter Fuß fassen und der eineinhalb Jahrhunderte währende gesamteuropäische Bürgerkrieg beendet werden konnte. Die Gründung der Europäischen Union, die freilich als »Europäische Wirtschaftsgemeinschaft« begann und auch heute noch auf wirtschaftlichem Gebiet die größten Leistungen vorweisen kann, ist ein Versuch, aus diesen Erfahrungen die Lehren zu ziehen.

Heute, wo die Europäische Union aus einer Utopie zu einer Realität geworden ist, geht es nicht mehr darum, *ob* ein gemeinsames Europa geschaffen werden soll, sondern *wie* dieses aussehen soll. Die meisten sozialen, politischen, ideologischen Auseinandersetzungen finden nun innerhalb des Diskursuniversums der Europa-Idee statt.

2. Europa braucht keine Identität, sondern eine Geschäftsordnung. Damit diese von allen akzeptiert wird, braucht es vielleicht aber doch eine europäische Identität.

Europa nahm – in griechischer Zeit – seinen Anfang mit einem Mythos. Wir sollten heute nicht versuchen, an einem neuen Europa-Mythos zu basteln. Europa braucht Visionen, aber keine Verklärungen:

Was Europa zusammenhält und was es trennt, ist im Kern eines: das gemeinsame Gedächtnis, und die Schritt für Schritt erworbene Gewohnheit, sich von fatalen Gewohnheiten zu entfernen. Europa ist das, was Europa wird. Es ist weder *das* Abendland noch *die* Wiege der Zivilisation, es hat kein Monopol auf Wissenschaft, Aufklärung und Moderne. Anders als in der Erfahrung sollte es seine Identität gar nicht zu begründen suchen, denn jede, die es für sich allein reserviert, verfällt zwangsläufig jener verblendeten Anmaßung, mit der es im 19. Jahrhundert die Welt zu repräsentieren glaubte und zu beherrschen strebte. (Muschg 2003, S. 8)

Jede Berufung auf die gesicherten Werte und Traditionen des Kontinents, die angeblich seine Identität ausmachen, ist nicht nur deswegen problematisch, weil man diese Werte dadurch monopolisiert und sie anderen abspricht. Sie ignoriert auch die weniger erfreulichen »Errungenschaften« der europäischen Zivilisation: In Europa wurden nicht nur die Republik, die Demokratie und die Menschenrechte entwickelt, sondern auch der Kolonialismus und der Antisemitismus. Europas Geschichte ist nicht nur die der Aufklärung, sondern auch die des Sklavenhandels. Es ist nicht nur der Kontinent der Teilung der Gewalten, sondern auch der der Gewalt des Holocaust. Wir können uns nicht zu Alleinerben des uns genehmen Teils unserer Geschichte hochstilisieren und den anderen Teil verleugnen oder als überwun-

den deklarieren. Insbesondere ist es fragwürdig, ob Europa tatsächlich anderen in Sachen Nationalismus Lektionen erteilen kann:

Man kann davon ausgehen, daß die Kritik am Nationalismus der anderen im Namen unserer eigenen Fähigkeit, ihn zu überwinden – oder weil wir bereits »darüber hinaus« sind –, nur eine andere Form von Nationalismus ist. (Balibar 2003, S. 38).

Eine gemeinsame Vision von Europa muss sich also von der alten nationalistischen Auffassung von Identität als einer »natürlichen Gemeinschaft« deutlich unterscheiden. Dennoch bedarf es eines gewissen Minimums an europäischem Gemeinschaftsgefühl, schon allein deswegen, damit in einem vereinten Europa die jeweiligen Minderheiten die politischen Mehrheitsbeschlüsse mittragen. Ohne dieses Zusammengehörigkeitsgefühl ist, wie Derrida und Habermas in ihrem gemeinsamen Europa-Essay hervorheben, kein demokratisches Europa möglich (vgl. Derrida/Habermas 2003, S. ff.).

3. Europa sollte nicht länger als ethnisch-kulturelles Modell der Ausschließung verstanden, sondern als transnationales Projekt der Einschließung neu begründet werden.

Dass Adolf Muschgs Warnung vor der »blinden« Identitätssuche nur allzu berechtigt ist, zeigt sich nicht zuletzt am herrschenden Diskurs über die Frage, wer zu Europa gehören darf und wer nicht. So finden sich immer wieder Stellungnahmen, in denen argumentiert wird, dass die Türkei auf keinen Fall Mitglied der Europäischen Union werden könne. Es werden dabei allerdings nicht die üblichen EU-Kriterien angelegt (wirtschaftliche Eckdaten, Standards an Menschenrechten und Demokratie), sondern es wird behauptet, dass die Türkei »kein Teil Europas« und der Islam »keine europäische Religion« seien.

Dieser Diskurs ist aus mehreren Gründen zurückzuweisen: Er beruft sich auf ein essentialistisches Argument, als ob es so etwas wie eine überzeitliche und natürliche »europäische Substanz« gäbe. Darüber hinaus ist er auch historisch falsch: Denn über Jahrhunderte hat die Türkei als auch europäische Macht auf unserem Kontinent mitgespielt, und zu keiner Zeit seit seiner Begründung war der Islam auf unserem Kontinent *nicht* vertreten. Der Diskurs ignoriert ferner die Tatsache, dass heute Millionen aus der Türkei stammende Menschen in Europa, vor allem im deutschsprachigen Raum, leben und dass der Islam auch in Österreich, vor dem Protestantismus, die zweitgrößte Religionsgemeinschaft ist. Europa ist kein »Club der reichen Christen« (Tansu Ciller), es kann nicht mit dem »christlichen Abendland« gleichgesetzt werden. Wie wir gesehen haben, hat sich die politische Bezeichnung *Europa* sogar in Abgrenzung zu diesem Term entwickelt.

Leider finden sich ethno-kulturelle Kriterien auch in politischen Dokumenten der Europäischen Union, und das sogar dort, wo sie eine interkulturelle Öffnung vertritt. So werden in einer gemeinsamen Erklärung von 1994, die die Wertschätzung und Förderung der »kleinen Sprachen« in Europa zum Ziel hat, zwar die Sprachen der »autochthonen Minderheiten« erwähnt, nicht aber die Sprachen der Mi-



Europapark, Klagenfurt



Europapark, Klagenfurt

grantInnen, die oftmals, nicht nur in Österreich, die zahlenmäßig wesentlich größere Gruppe darstellen. Dies ist eine sehr einseitige Auffassung des multikulturellen Charakters Europas und ein Rückfall in eine essentialistische Argumentation (vgl. Stoer/Cortese 2001, 454f.).

4. Europa lässt sich nicht auf das EU-Europa beschränken, auch nicht auf die erweiterte Union. Der Blick muss vielmehr auf den gesamten Kontinent gerichtet werden.

Als Kinder haben wir aus unseren Schulatlanten noch gelernt, dass der höchste Berg Europas in Frankreich liegt und Mont Blanc heißt. Heutige Atlanten verzeichnen den in der Russischen Föderation liegenden Elbrus mit 5.642 m als die höchste Erhebung Europas. An diesem Beispiel zeigt sich, dass es wenig Sinn macht, fixe Ränder des Kontinents zu definieren. Zweifelsohne *hat* Europa Grenzen, doch sind dies andere für die EU und für den Europarat, für den Eurovisions-Songcontest und für den Europacup, wieder andere für die OSZE oder für die UNESCO. Statt fixer Ränder ist es sinnvoller, von einem »amöbenartigen« Modell jeweils verschiedener flexibler Grenzen auszugehen.

Die Europäische Union hat kein Monopol auf die Bezeichnung »Europa«. Kein neues Mitglied der EU kehrt »heim nach Europa«. Europa wird nicht »erweitert«, sondern vereinigt. Die Spaltung Europas in EU-Mitglieder und Nicht-Mitglieder ist nur eine der vielen Herausforderungen, mit denen unser Kontinent fertig werden muss. Denn dieses Europa ist immer noch zweigeteilt, auch wenn wir, auf der glücklicheren Seite, es oft nicht wahrhaben wollen. Selbst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs gibt es ein Europa der Reichen und ein Europa der Armen, ein Europa der BürgerInnen und eines der politisch rechtlosen MigrantInnen und Flüchtlinge, ein legales Europa und ein Europa der Illegalen, ein Europa der Schengenländer und ein Europa derer, gegen die die Schengenländer ihre Grenzen schützen; es gibt ein Euro-Europa und ein Europa der weniger wertvollen Währungen, ein Europa des Friedens und ein Europa der Konflikte, ein Europa der Europäischen Union und ein Europa der »Beitrittskandidaten« wie derer, die auf keinen Beitritt hoffen dürfen.

Der aus Bulgarien stammende und in Österreich lebende Schriftsteller Dimitré Dinev verweist in seinem Roman *Engelszungen* auf diese Teilung. Er erzählt von einem Bulgaren, dem am Wiener Zentralfriedhof ein Grab und eine Statue mit Handy und Flügeln errichtet wurden:

Handy und Flügel, das kann nur einem Balkanesen einfallen ... Schau dir die anderen Gräber an. Das nennt sich Zivilisation. Zivilisiert gelebt, zivilisiert gestorben, zivilisiert begraben. Bei uns bringt man noch den Toten Speis und Trank. Bei uns sind sogar die Toten hungrig. Es scheint, daß auch das Jenseits aufgeteilt ist und alle, die nicht aus der EU oder aus Amerika kommen, weiter schlecht versorgt werden, während sie auf das Jüngste Gericht warten. (Dinev 2003, S. 586)

Ziel muss es sein, an der Überwindung der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Barrieren in Europa zu arbeiten. Das bedeutet nicht, dass es auch zu einer kulturellen Vereinheitlichung kommen muss:

Es geht heute nicht nur um einen Kampf für oder gegen die europäische Identität als solche. Nach dem Ende des »Realsozialismus« und der Blockkonfrontation geht es um die Erfindung einer Bürgerschaft, mit der es möglich wird, die Grenzen Europas zu demokratisieren, seine inneren Spaltungen zu überwinden und die Rolle der europäischen Nationen in der Welt völlig neu zu begreifen. Es geht [...] darum, ob ein für den europäisch-mediterranen Raum in Ost und West, Nord und Süd gemeinsames Projekt der Demokratisierung und des wirtschaftlichen Aufbaus entwickelt und von den Völkern unterstützt wird. (Balibar 2003, S. 30)

5. Eine positive Haltung zu Europa schließt eine kritische Haltung gegenüber der EU-Politik nicht aus, sondern erfordert diese vielmehr.

Europa ist kein Wert an sich, steht aber für bestimmte Werte. Dabei ist zwischen einer Europa-Rhetorik und der realen Politik zu unterscheiden. Ihrer Selbstbeschreibung nach ist die Europäische Union ein Projekt der transnationalen Demokratie, eine Gemeinschaft des Friedens, ein Kontinent des Wohlstands und der Gleichberechtigung für alle, eine Region, die Bildung an erste Stelle setzt. Es muss aber hinterfragt werden, ob all diese Punkte in der Realität wirklich zutreffen und ob überhaupt auf sie hingearbeitet wird.

Die Union beansprucht, eine supranationale demokratische Gemeinschaft zu sein, in der Staatsbürgerschaft neu definiert wird. In der Praxis sind die europäischen Institutionen entweder nicht oder nur sehr indirekt (durch die jeweiligen Nationalregierungen) demokratisch legitimiert, wenn sie mächtig sind; wenn sie demokratisch legitimiert sind wie das Europäische Parlament, verfügen sie hingegen über sehr wenig Macht. Ein wirklich demokratisches Europa wird nicht nur dieses Demokratiedefizit aufholen müssen, sondern auch neue Formen der Demokratie auf lokaler, regionaler und überstaatlicher Ebene erfinden müssen (vgl. Rosanvallon 2003). Da ist es nicht sehr ermutigend, wie der Verfassungsentwurf des Europäischen Konvents zustande kam: 340 der 460 Artikel wurden in der vorliegenden Form nicht einmal im Konvent diskutiert, sondern im Alleingang von den Kabinetten in Paris und Berlin sowie dem Präsidium des Konvents vereinbart. Europäische Öffent-

links:
Europapark, Klagenfurt

rechts:
Park der europäischen Völker,
Gernika



lichkeit? Breite Partizipation der BürgerInnen? Die äußern sich anderswo. Denken wir nur an

den 15. Februar 2003 [... und] die demonstrierenden Massen in London und Rom, Madrid und Barcelona, Berlin und Paris [...]. Die Gleichzeitigkeit dieser überwältigenden Demonstrationen – der größten seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges – könnte rückblickend als Signal für die Geburt einer europäischen Öffentlichkeit in die Geschichtsbücher eingehen. (Derrida/Habermas 2003, S. 4)

Nur ein in diesem demokratischen Geist konstruiertes Europa wird die sozialen Errungenschaften erhalten können, mit denen Europa immer noch identifiziert wird, die aber im Zuge der neoliberalen Wende Schritt für Schritt beseitigt zu werden drohen. Ein Europa, das nicht auf einem – sicher zeitgemäß umgebauten – Sozialstaat beruht, ist wohl für die Völker des Kontinents nicht besonders attraktiv.

6. Europa macht nur als Friedensprojekt Sinn und hat nur als Friedensprojekt Bestand.

Die Europäische Union rühmt sich, historisch der erste freiwillige, demokratische und gleichberechtigte Zusammenschluss von Staaten zu sein. Im Entwurf zur Europäischen Verfassung wird in Artikel 3 (1) als »Ziel« der Union angegeben, »den Frieden [...] ihrer Völker zu fördern« (Europäischer Konvent 2003). Der Frieden, den die Union meint, ist jedoch bislang nur nach innen gerichtet, auf die Mitglieder der Union bezogen. Bei den »Werten« (Artikel 2) kommt Frieden nicht vor. Und in der realen Politik der Union ist – trotz der Kritik vieler Staaten an der völkerrechtswidrigen Kriegsführung der USA im Irak – von einer wirklichen Friedenspolitik nichts zu bemerken. Die vom EU-Beauftragten für die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, Javier Solana, vorgelegte Europäische Sicherheitsdoktrin sieht massive Aufrüstung vor, um auf der ganzen Welt militärisch mitmischen zu können (Solana 2003). Zivile Methoden des Umgangs mit Konflikten, Konfliktprävention und gewaltfreie Formen von Krisenentschärfung werden hingegen mit keinem Wort erwähnt. Offenbar haben die verantwortlichen PolitikerInnen der EU noch nicht begriffen,

dass in der komplexen Weltgesellschaft nicht nur Divisionen zählen, sondern die weiche Macht von Verhandlungsagenden, Beziehungen und ökonomischen Vorteilen. (Derrida/Habermas 2003, S. 4)

Solange hier nicht Schritte gesetzt werden, dass sich die politische Praxis der Friedensrhetorik zumindest annähert, kann von einer »Friedensmacht Europa« keine Rede sein. »Falls Europa erwacht« (Sloterdijk), sollte es sich auf seine kosmopolitische Aufgabe besinnen, weltweit den Frieden zu fördern. Dies kann aber nur gelingen, wenn es dazu seine Vergangenheit als Kolonialmacht kritisch aufarbeitet, den Militarismus überwindet und zu einer Friedenspolitik findet.

7. Was Europa auszeichnet, ist gerade das, was es lange Zeit so heftig bekämpft hat: seine Vielfalt, seine Mischungen, seine Diversität, seine Ungleichzeitigkeiten und Pluralität.

Das Besondere der europäischen Identität liegt in ihrer »Kulturellen Zweitrangigkeit: in dem Wissen, nicht ursprünglich zu sein, sondern vor sich anderes, Früheres zu haben – kulturell die griechische Antike, religiös das Judentum« (Brague 1992).

Lange Zeit war Europa offenbar von der Absicht besessen, das Wissen zu verdrängen und auszulöschen, dass es »ein historischer, unentwirrbarer und unzerstückelbarer Ethnoknoten« (Rakovac 2002, S. 56) ist. So hat Europa den Nationalismus – die Idee von der ursprünglichen und natürlichen Gemeinschaft – und den Nationalstaat – das Programm der Homogenisierung nach nationalen Kriterien – erfunden und mit zweifelhaften Folgen, aber jedenfalls höchst erfolgreich, in die ganze Welt exportiert. Der Wahn von der ethnischen Reinheit hat sich am krassesten in der Verachtung der Slawen und der Verfolgung der Juden manifestiert.

Heute, in Zeiten der Globalisierung und der multikulturellen Einwanderungsstaaten, ist der Nationalstaat in mehrfacher Weise infrage gestellt. Es geht darum, sich einerseits in Provinz und andererseits in Meta-Nation zu verwandeln, wie es Edgar Morin formuliert hat (Morin 1988). Europa lässt sich nur als das Unbestimmbare bestimmen, seine Grenzen sind nur unscharf zu umreißen. Die einzig mögliche Definition Europas ist eine nicht-essentialistische: Europa ist keine natürliche Einheit, sondern eine bewusste Willenserklärung, es wird sich nicht auf Boden und Blut, Religion und Vergangenheit berufen, sondern seine Konstruiertheit freiwillig eingestehen.

Denn jede Vision von einem neuen Europa setzt eine Revision des bisherigen Europa voraus. Sie muss bewusste Skepsis angesichts der eigenen Fehler mit dem Festhalten an positiven Errungenschaften und mit einer kühnen Vision verbinden. Jede Vision dreht sich im Kern darum, wie das Zusammenleben der Verschiedenen demokratisch und auf Basis von Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit organisiert werden kann. Diese Aufgabe ist angesichts der kulturellen und sozialen Mischungen im Zuge der Globalisierung ungleich schwieriger geworden, sie zu lösen ist aber die Voraussetzung für sozialen Zusammenhalt und inneren Frieden.

Ein Europa, das seine eigene, sich ständig wechselnde Mischungen, die Vielzahl von Kulturen und deren gegenseitige Durchdringung akzeptiert und positiv wertet,

muss sich von der Ideologie des Fortschritts verabschieden, die darauf abzielte, einheitliche Normen für alle zu fordern, durchzusetzen und alles Lokalspezifische einzuebneten, zu homogenisieren und auszulöschen. Ein Europa der Diversität ist auch ein Europa der Regionen. Es muss dies allerdings ein neuer, ein »internationalistischer Regionalismus« (Rakovac 2002, S. 53) sein.

8. Europäische Bildung sollte nicht bloß Bildungsinhalt, sondern auch Bildungsprogramm werden, das eine Alternative zum Modell nationalstaatlicher Bildung darstellt.

Der Nationalstaat hat nationale Bildung als sein vielleicht wichtigstes Instrument eingesetzt, um das erst zu produzieren, was angeblich seine Basis darstellt: die Nation. Europa, heute verstanden als Überwindung der Nationalideologie und des Nationalstaats, muss als bildungspolitisches Programm transnationale und interkulturellen Bildung entwickeln. Dies ist als umfassendes Konzept zu verstehen, das nicht zum nationalstaatlichen Modell hinzugefügt werden kann, sondern an seine Stelle zu treten hat. Europaerziehung kann nicht nach dem Modell der Nationalerziehung gestaltet werden, sondern nur als seine Kritik und seine Überwindung.

Europaerziehung kann sich nicht in Staatsbürgerkunde der Europäischen Union erschöpfen, und sie sollte sich hüten, Erziehung zu einem »europäischen Nationalbewusstsein« sein zu wollen. Europaerziehung sollte vielmehr zentriert werden um die Idee einer »kulturellen Mehrsprachigkeit«, wie sie Pea Hansen fordert (vgl. Stoer/Cortese 2001, S. 457/458), als Basis für eine »transethnische Identität der Inklusion« der Europäischen Union. Diese Bildungsziele müssen sich in der Organisation wie in den Inhalten der Bildung niederschlagen. Wichtige transversale Bildungsinhalte, die in allen Unterrichtsfächern eine Rolle spielen sollten, wären vor allem:

- eine historisch-kritische Sicht auf die Errungenschaften (Aufklärung, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie, Menschenrechte ...) wie auf die Fehlentwicklungen (religiöse Intoleranz, Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus und Imperialismus, Nationalideologie ...) Europas
- Europas Geschichte im Kontext der globalen Entwicklung (was verdankt Europa anderen Kulturen und Kontinenten?) statt als isolierte Entwicklung
- Migration, europäische Staatsbürgerschaft und die Europäische Union
- Optionen eines Vereinten Europa in weltpolitischer Hinsicht (Entwicklung zu einer zweiten Supermacht oder zu einer friedenspolitischen Alternative?)
- Kulturelle Vielfalt und Globalisierung auf lokaler, regionaler, staatlicher und transnationaler Ebene
- Erziehung zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Erziehung

Es wäre nur konsequent, diese Bildungsinhalte auch in neuen Formen zu vermitteln, wie etwa in mehrsprachigen Schulen, systematischen Austauschprogrammen von Lehrkräften und von SchülerInnen, Europa-Schulen und Europa-Akademien usw.

Europapark, Klagenfurt



9. »Europäische Bildung« darf sich nicht einer neoliberalen Wirtschaftspolitik unterordnen, sondern muss die Werte, für die ein heutiges Europa steht, tradieren.

Die Bildungspolitik der Union, wie sie in zahlreichen Dokumenten zum Ausdruck kommt, scheint von der Logik der Ökonomie dominiert zu sein. Oberstes Ziel in einem »Europa des Wissens« ist die Förderung des »Humankapitals«, um im weltweiten Wettbewerb bestehen zu können. Bildung wird einseitig als Wissen und Wissen wird einseitig als Waffe im Kampf um Weltmärkte und Kapitalanteile definiert (vgl. dazu kritisch Nóvoa 1996, besonders S. 60 ff.).

Im Maastricht-Vertrag wiederum ist »die Entwicklung der Bildungsqualität« als oberstes Prinzip festgehalten (§ 126). Diese technokratische Formulierung entspricht der neu definierten Bildungspolitik, bei der wirtschaftliche Imperative zu Lasten von kulturellen Aspekten und sozialen Werten im Vordergrund stehen (vgl. Nóvoa 1996, S. 63 ff.). Der Diskurs über die Qualität stellt Bildung vor allem als eine Frage des richtigen Managements dar, nicht aber als einen Bereich sozialer und politischer Auseinandersetzung, wo es um grundsätzliche gesellschaftliche Weichenstellungen geht. Damit droht die Gefahr, dass Bildung nicht mehr der Gleichheit (der Chancen und Möglichkeiten) der Menschen, sondern nur ihrer Anpassung an die jeweiligen Marktbedürfnisse dient. Der Qualitätsdiskurs befördert eine gesamt-europäische Homogenisierung des Bildungswesens, ohne dass eine Debatte über Werte, Ziele und Optionen möglich ist.

Wenn allerdings Europa das werden möchte, was es heute schon zu sein beansprucht: ein Kontinent des Wohlstands für alle, des Friedens und der Menschenrechte, dann ist es unabdingbar, dass diese Werte oberste Priorität im Bildungswesen erhalten. Diese Werte müssen nicht nur als solche tradiert werden, sondern Bildung muss die Jugend auch praktisch dafür qualifizieren, entsprechend zu handeln. Europas Zukunft hängt davon ab, ob europäische Bildung Jugendliche dazu erzieht, selbstbewusst und bescheiden, engagiert und solidarisch, lokalpatriotisch und weltoffen zu sein. Dazu liegen genug Konzepte und gemeinsame Dokumente der UNESCO (»Erziehung zur Demokratie, Menschenrechten und Frieden«) oder des

Europarats (»Education for Democratic Citizenship«) vor. Sie müssten allerdings in ihrem Stellenwert erkannt und konsequent realisiert werden.

10. Der Deutschunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zu einer interkulturellen Europa-Erziehung leisten.

Im Kontext einer interkulturellen und transnationalen Europaerziehung kommt dem Deutschunterricht als Einheit von Sprach-, Literatur- und Medienunterricht eine wichtige Rolle zu. Deutschunterricht kann beitragen zu einem »Europa-Bewusstsein« als einem Bewusstsein für die Multikulturalität, Multireligiosität und Vielsprachigkeit, für die Diversität Europas. Er kann die Jugendlichen ferner dazu befähigen, an der Gestaltung des kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Europa mitzuwirken.

- Sprachliche und mediale Bildung ist die Voraussetzung dafür, dass Jugendliche die heutigen Diskurse in den entsprechenden Medien verstehen, sich in ihnen orientieren und positionieren können. Dies betrifft nicht nur die Fähigkeiten, die Debatten lesend und in Radio und Fernsehen nachzuvollziehen, sondern auch die Qualifikation, sich schreibend darüber Rechenschaft abzulegen bzw. eventuell selbst in Debatten einzugreifen.
- Deutschunterricht ist ein Eckstein einer Kultur der Mehrsprachigkeit in der Schule, die nicht nur die reale Sprachenvielfalt der Klasse nutzt, sondern auch auf ein Leben in einem vielsprachigen Kontinent vorbereitet. Schon vor zehn Jahren hat Umberto Eco die Problematik der europäischen Mehrsprachigkeit auf den Punkt gebracht (Eco 1994, S. 355):

Das Problem der zukünftigen europäischen Kultur liegt sicher nicht im Triumph der totalen Vielsprachigkeit [...], sondern in der Herausbildung einer Gemeinschaft von Menschen, den Geist, das Aroma, die Atmosphäre einer anderen Sprache zu erfassen. Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren »Geist« versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht.

- Literarische Bildung führt in die kulturellen Diskurse ein, die seit Jahrhunderten im bevorzugten Medium intellektueller Debatten, der Literatur, geführt wurden. Literarische Bildung ist deswegen ein unverzichtbarer Beitrag zur Vertiefung des Verständnisses für unseren Kontinent in historischer und aktueller Hinsicht. Diese Diskurse sind immer international geführt worden. Sie in der Schule nachzuzeichnen, erfordert die Beschäftigung mit der europäischen Literatur. Letztlich muss dazu aber auch die europäische Literatur im Kontext der weltliterarischen Entwicklung dargestellt werden. Wie Europa sich gegenüber dem »Orient« abgegrenzt und wie es »Afrika« als sein ganz Anderes konstruiert hat, ist

wesentlich zum Verständnis Europas ebenso wie der heutigen post-kolonialen Diskurse.

- Um dieser »europäischen Dimension« gerecht zu werden, muss sich allerdings der Deutschunterricht selbst weiter entwickeln. Er darf sich nicht länger auf die isolierte Betrachtung der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Literatur beschränken. Er muss sich vielmehr als interkulturelles Fach verstehen, das – im Medium der deutschen Sprache, aber unter Berücksichtigung der existierenden Vielsprachigkeit – Sprache und Medien, Kultur und Literatur in ihren Wechselwirkungen zeigt, diskutiert und untersucht. Für regionale Schwerpunkte wird dabei wohl mehr Platz als bisher einzuräumen sein. Nationale Grenzen sollten jedoch relativiert werden. Es versteht sich, dass dieser Deutschunterricht auf seine historische Dimension nicht verzichten kann.

Literatur

- BALIBAR, ÉTIENNE: *Sind wir Bürger Europas?* Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg: Hamburger Edition 2003.
- BRAGUE, RÉMI: *Europa – Eine exzentrische Identität*. Frankfurt/M.–New York: Campus 1993.
- DINEV, DIMITRÉ: *Engelszungen*. Wien: Deuticke 2003.
- ECO, UMBERTO: *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*. München: Hanser 1994.
- EUROPÄISCHER KONVENT: *Entwurf eines Vertrags über eine Verfassung für Europa*. Luxemburg 2003.
- HABERMAS, JÜRGEN; DERRIDA, JACQUES: Unsere Erneuerung. Nach dem Krieg: Die Wiedergeburt Europas. In: *Friedensforum* 5–6/2003, 4–6 (ursprünglich erschienen in: *FAZ*, 31. Mai 2003).
- MORIN, EDGAR: *Europa neu denken*. Frankfurt/M.: Campus 1988.
- MUSCHG, ADOLF: Kerneuropa. Gedanken zur europäischen Identität. In: *Friedensforum* 5–6/2003, 7–8 (ursprünglich erschienen in: *Neue Zürcher Zeitung*, 31. Mai 2003).
- NÓVOA, ANTÓNIO: L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In: Winter-Jensen, Thyge (Ed.): *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1996 (= Komparatistische Bibliothek/Comparative Studies Series/Bibliothèque d'Études Comparatives, 6), S. 29–79.
- RAKOVAC, MILAN: Die Istrianisierung Europas und die Europäisierung des Balkans. In: Kofler, Gerhard; Le Rider, Jacques; Strutz, Johann (Hrsg.): *Kulturelle Nachbarschaft. Zur Konjunktur eines Begriffs*. Klagenfurt: Wieser 2002, S. 51–73.
- ROSANVALLON, PIERRE: Die Konstruktion Europas. In: *Lettre Internationale* 60, Jänner 2003, S. 68–71.
- SLOTERDIJK, PETER: *Falls Europa erwacht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- SOLANA, JAVIER: *Ein sicheres Europa in einer besseren Welt*. 2003. In: <http://eu.int>
- STOER, STEPHEN R.; CORTESÃO, LUIZA: Multiculturalisme et politique éducative dans un contexte global. Une perspective européenne. In: Wieviorka, Michel et Jocelyne Ohana (sous la direction de): *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Colloque de Cerisy. Paris: Balland 2001, S. 448–460.

Rudolf de Cillia

Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik in Europa

Vielfalt oder europäische Einheitsprache?

»Bud'te vítán sousedel!«, »Vitajte susedia!«, »Üdvözönlük a Szomszédot!« – »Willkommen Nachbar!« heißt es auf einem Folder der »NÖ Sprachenoffensive«, die niederösterreichische SchülerInnen im Herbst 2003 dazu motivierte, die Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch zu erlernen. Als Belohnung winkte eine »kostenlose Ferienwoche im Sommer 2004 im Land deiner neuen Fremdsprache«. Der bevorstehende Beitritt dieser Nachbarländer wurde als Anlass genommen, das Erlernen selten gelernter Fremdsprachen zu fördern. Wird in der erweiterten EU die große Sprachenvielfalt in den Schulen ausbrechen? Werden Sprachen, die bisher in westeuropäischen Curricula kaum zu finden waren, plötzlich zu wichtigen Schulfremdsprachen? Wird der Beitritt der zunächst zehn, mittelfristig zwölf neuen Länder die Sprachenvielfalt in Europa stärken?

Im folgenden Beitrag wird versucht, die durch die Erweiterung entstandene neue sprachpolitische Situation zu diskutieren und die möglichen Entwicklungen abzuschätzen. Dazu wird zunächst kurz die sprachliche Situation Europas skizziert, werden anschließend Prinzipien europäischer Sprachenpolitik, insbesondere der EU, skizziert und empirische Befunde dazu zusammengetragen, bevor eine abschließende Antwort auf die eingangs formulierte Frage gegeben wird.

1. Die Sprachenwelt Europas

Von den geschätzten 2.500 bis 8.000 Sprachen¹ werden lediglich ein paar hundert in Europa gesprochen: Grimes (2000) gibt etwa eine Zahl von 225 europäischen Sprachen an, in Haarmanns *Sprachenwelt Europas*, die nur »autochthone« europäische Sprachen anführt, finden sich 76 Sprachen (Haarmann 1993, S. 53 ff.). Die großen europäischen Sprachen gehören allerdings, betrachtet man die Zahl ihrer SprecherInnen, ihre Rolle in Politik, Diplomatie, Wirtschaft oder Wissenschaft, zu den wichtigsten Sprachen der Welt (vgl. de Cillia 2003b).

Wirft man einen genaueren Blick auf die *Sprachenwelt Europas*, so muss man zunächst differenzieren und mehrere Klassen von Sprachen unterscheiden: die Sprachen, die in den EU-Ländern oder den 45 Mitgliedstaaten des Europarats (Stand 12. Jänner 2004) als Staatssprachen fungieren und daher auch als offizielle Amtssprachen der EU anerkannt sind; dann die autochthonen Minderheitensprachen, weiters die durch Zuwanderung und Arbeitsmigration entstandenen neuen Minderheitensprachen wie das Türkische oder Kurdische und als vierte Gruppe die der europäischen Gebärdensprachen. Der vorliegende Beitrag muss sich auf die Ebene der Staatssprachen beschränken. Nicht deshalb, weil die Sprachen der Minderheiten im Kontext europäischer Sprachenpolitik nicht wichtig wären. Ganz im Gegenteil – eine Reihe von bisherigen Minderheitensprachen wird etwa durch die Erweiterung zu offiziellen Amtssprachen der EU. Aber die komplexe Frage der Minderheitensprachen nur einigermaßen ernsthaft zu diskutieren, ist beim Umfang des vorliegenden Beitrags gänzlich unmöglich.

Unter den *Staatssprachen* spielt, neben Englisch und Französisch, zweifellos Russisch mit der größten Anzahl an muttersprachlichen SprecherInnen (150 Millionen) nach wie vor eine bedeutende Rolle als regionale Verkehrssprache, auch Deutsch (100 Millionen, Crystal 1995), hat eine gewisse Bedeutung als regionale Lingua franca in den MOE-Ländern. Deutsch ist im übrigen die größte Sprachgruppe innerhalb der EU, wenn man die Zahl der MuttersprachensprecherInnen heranzieht: 24 % der BürgerInnen der »alten« EU sind deutschsprachig, je etwa 16 % sind englisch-, französisch- und italienischsprachig und 10 % spanischsprachig. Nimmt man die Fremdsprachenkenntnisse dazu, ergibt sich folgendes Bild: Englisch sprechen in irgendeiner Form 47 % der EU-ropäerInnen, Deutsch 32 %, Französisch 26 %, Italienisch 18 % und Spanisch 14 %, um nur die größten Sprachen zu nennen (Eurobarometer 2000, S. 94). Die weiteren Amtssprachen sind derzeit noch Dänisch, Finnisch, Griechisch, Holländisch, Portugiesisch und Schwedisch, mit 1. Mai 2004 kommen die slawischen Sprachen Slowenisch, Tschechisch, Polnisch, Slowakisch dazu, die finno-ugrischen Sprachen Ungarisch und Estnisch, die baltischen Sprachen Lettisch und Litauisch und die semitische Sprache Maltesisch – die größte Sprache davon ist das Polnische, das in etwa gleich viele Menschen wie Spanisch sprechen.

1 Störig (1992) schätzt die Zahl der Sprachen auf 2.500 bis 8.000, Grimes (2000) gibt 6.809 Sprachen an.

2. Prinzipien und Absichtserklärungen europäischer Sprachenpolitik

Die Bewahrung der europäischen Vielsprachigkeit ist – in der Theorie – auf übernationaler europäischer Ebene seit den 1950er Jahren ein Ziel europäischer Sprachenpolitik, die ihrerseits immer auch als Teil von Friedenspolitik begriffen wird, das zumindest in den Absichtserklärungen der EU und des Europarats, von KSZE und OSZE.

Innerhalb der EU beruht diese *egalitäre Sprachenpolitik* auf der »Verordnung Nr. 1 vom 15. April 1958«, oft auch als »Sprachencharta der EU« bezeichnet, die beim Beitritt neuer Mitgliedsstaaten jeweils der neuen Sprachensituation angepasst wurde. Ihr Artikel 1 lautet derzeit: »Die Amtssprachen und die Arbeitssprachen der Organe der Gemeinschaft sind Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch.«² (Markhardt 2002, S. 109). Die Verordnung, die sich nur auf schriftliche Dokumente bezieht, enthält weiters die Bestimmung, dass Schriftstücke in einer der Amtssprachen an die Organe der Gemeinschaft gerichtet werden können und die Antwort in derselben Sprache zu erteilen ist, dass »Verordnungen und andere Schriftstücke von allgemeiner Geltung« in den elf Amtssprachen abgefasst werden, das Amtsblatt der Gemeinschaft in den elf Amtssprachen erscheint und dass die Organe der Gemeinschaft in ihren Geschäftsordnungen festlegen, wie diese Regelung im einzelnen anzuwenden ist. Zuletzt hat die EU in den Verträgen von Maastricht und Amsterdam³ erneut diese Politik der (staatssprachlichen) Vielsprachigkeit bekräftigt, letztlich auch in der im Dezember 2000 unterzeichneten Charta der Grundrechte der EU: »Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen«. Die EU propagiert im übrigen auch bewusst eine *Politik der Mehrsprachigkeit*, nicht der Zweisprachigkeit, und deshalb wurde im Weißbuch der EU »Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft« die Forderung aufgestellt, »jeder Bürger der EU sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen«, d. h. eben mehr als nur die Lingua franca zusätzlich zur Muttersprache (Europäische Kommission 1996, S. 72).

Zur Umsetzung dieser Politik unterhält die EU *Sprachendienste* in den unterschiedlichen Organen (Parlament, Rat, Kommission etc.), in denen in der alten EU insgesamt knapp 4.000 ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen angestellt waren, und der Anteil des Sprachenpersonals am Gesamtpersonal betrug etwa 12,6%. Zahlen für die erweiterte EU liegen noch nicht vor, aber man rechnet mit einem Bedarf von 200 zusätzlichen Stellen je neuer Sprache (Yvon 2003, S. 689). Um sich von der

2 Die irische Regierung verzichtete auf die Anerkennung des Irischen (Gälischen) als Amts- und Arbeitssprache, das Irische wird jedoch beim EuGH als Verfahrenssprache anerkannt. Auch Luxemburg verzichtete trotz der Änderung des Status des Letzeburgischen 1984 auf die Anerkennung der Sprache als Amtssprache (Labrie 1993, S. 61 f.; Markhardt 2002, S. 110).

3 In diesem Vertrag wurde 1997 das Recht des Bürgers aufgenommen, sich in einer Amtssprache seiner Wahl an die EU-Organe zu wenden sowie sein Anspruch auf Antwort in dieser Sprache, und dadurch wurde dieses Recht quasi in den Verfassungsrang gehoben.

Arbeit der Sprachendienste eine Vorstellung zu machen, kann man zum Beispiel anführen, dass der Übersetzungsdienst der Kommission im Jahr 1999 1.139.400 Seiten übersetzt hat (Markhardt 2002, S. 85 ff.).

Dieser Übersetzungsdienst ist allerdings immer wieder Stein des Anstoßes und Anlass für Forderungen nach einem europäischen *Leitsprachenmodell*: Mit dem Argument der zu hohen Kosten wird argumentiert, die sich in der Praxis der internationalen Kommunikation und in der Verwaltung der EU immer stärker abzeichnenden Tendenzen nach Englisch bzw. Angloamerikanisch als dominanter Sprache als Realität sozusagen zur Kenntnis zu nehmen und eine Leitsprache für Europa, zumindest EU-Europa, zu dekretieren. Sieht man genauer hin, stellt sich das Kostenargument als relativ schwach heraus: Die »Kosten der Mehrsprachigkeit« machten – für alle Institutionen zusammengenommen – nach einer Anfragebeantwortung im Europäischen Parlament im Jahr 1999 lediglich 0,73% des Gesamtbudgets und 14,57% des administrativen Budgets aus, welches seinerseits wieder nur etwas über 5% des Gesamthaushaltes beträgt. Andererseits flossen allein ca. 49% des Budgets in die Agrarpolitik.⁴ Selbst bei einer Erweiterung der EU auf 22 Länder, schätzt der Schweizer Ökonom François Grin, würden die Kosten für die Sprachendienste lediglich auf ca. 4,30 Euro pro Bürger im Jahr ansteigen. Auf der anderen Seite weist er darauf hin, dass die Berechnungen, denen zufolge das Leitsprachenmodell das günstigste sei, auch ökonomisch zu kurz greifen. Sie ignorieren nämlich die beträchtlichen Ausbildungskosten, die investiert werden müssten, um alle europäischen BürgerInnen auf quasimuttersprachliches Niveau einer Zweitsprache auszubilden. Von zu hohen Kosten allgemein zu sprechen ergebe außerdem letztlich keinen Sinn – Kosten seien immer in Bezug auf ein bestimmtes (politisches) Ziel zu sehen (Grin 2001). Derartige ökonomistische Argumentationen vernachlässigen schließlich auch die unschätzbare Leistung der Übersetzungsdienste der EU für die Terminologieentwicklung der jeweiligen Nationalsprachen.

Die Erweiterung der EU wird dazu führen, dass in den Dolmetsch- und Übersetzungsdiensten eine Art Relais Sprachensystem angewendet wird, um die große Zahl der möglichen Sprachenkombinationen⁵ bewältigen zu können. Beim Dolmetschen über sogenannte Relais-Sprachen (*langues-pivot*, *pivot-languages*) übersetzen die DolmetscherInnen aus der Muttersprache in eine oder mehrere Relaisprache/n und von diesen wieder in eine andere Muttersprache. Ein ähnliches Relaisystem wird vermutlich auch bei den Übersetzungen der internen Dokumente angewandt werden, nach außen hin sollte jedoch die jetzige Regelung beibehalten wer-

4 Quelle ist ein Schreiben von Raffaella Longoni (Übersetzungsdienst der Kommission) vom 7. Februar 2001, das sich auf eine Antwort im Namen der Kommission auf eine schriftliche Anfrage von Herrn Hühne, die Kosten von Übersetzung und Dolmetschen betreffend, beruft. Danach machen die Kosten der Mehrsprachigkeit – wenn man alle Institutionen zusammennimmt – im Jahr 1999 686 Millionen Euro aus, das Gesamtbudget 89.386.951.293 Euro, das administrative Budget: 4.706.987.645 Euro.

5 Die Zahl der Kombinationen ist $n \text{ mal } n-1$, d. h. ab Mai 2004 $20 \times 19 = 380$.

den (vgl. Besters-Dilger 2003, S. 212f., eine ausführliche Diskussion unterschiedlicher Reformszenarien findet sich bei Yvon 2003).

Als weitere Maßnahmen neben dem Dolmetsch- und Übersetzungsdienst zur Förderung der Mehrsprachigkeit hat die EU vor allem auf drei Ebenen *Sonderprogramme zur Förderung der Vielsprachigkeit* entwickelt: maschinelle Übersetzungshilfen (z. B. Systran⁶), Terminologiedatenbanken (z. B. EURODICAUTOM⁷, EUTERPE) und Sprachprogramme für das Bildungswesen wie das seit 1989 bestehende LINGUA-Programm, das 1995 erweitert und in das SOKRATES-Programm und in das LEONARDO DA VINCI-Programm integriert wurde (Siguan 2001, S. 149 ff.).

3. Zur Praxis der europäischen Sprachenpolitik

Die Praxis europäischer Sprachenpolitik in inter- und übernationaler Kommunikation zeigt, dass die Realität von diesen hehren Idealen – je nach Institution – mehr oder weniger weit entfernt ist.

Ein Blick auf die *funktionale Bedeutung der Sprachen* ergibt, dass Englisch in einer dominanten Position ist, gefolgt von dem immer stärker an Terrain verlierenden Französisch, zum Beispiel in den internationalen Organisationen: der Europarat etwa, der die Sprachenvielfalt als ein wichtiges Anliegen vertritt, verwendet als Arbeitssprachen nur Englisch und Französisch.

Ähnlich wie der Europarat verfahren etwa auch die WEU (Westeuropäische Union), die europäische Weltraumorganisation ESA, die europäische Rundfunkunion: Englisch und Französisch sind dort Arbeits- bzw. Verkehrssprachen. Dasselbe gilt für in Europa angesiedelte Sitze oder Filialen internationaler Organisationen wie die FAO (Welternährungsorganisation), GATT (Zoll- und Handelsabkommen), IAEA (Internationale Atomenergiebehörde), Rotes Kreuz usw. (Cink 1999, S. 33).

Ähnliches gilt schließlich, vor allem auf *Arbeitssprachenebene*, zum Teil auch für die EU, in der ja in der Theorie alle Staatssprachen der Mitgliedsländer auch Arbeitssprachen sind. In der Praxis wird das Prinzip in erster Linie im europäischen Parlament umgesetzt. Laut dessen Geschäftsordnung, Artikel 102, sind alle Schriftstücke in den Amtssprachen abzufassen und die Ausführungen in einer der Amtssprachen simultan in alle anderen Amtssprachen sowie in jede weitere Sprache, die das Präsidium für notwendig erachtet, zu übersetzen (Markhardt 2002, S. 111 ff.). Ähnlich wichtig ist das egalitäre Sprachenreglement naturgemäß für den Europäischen Gerichtshof EuGH in der Kommunikation nach außen, an dem alle nationalen

6 Es kann bis zu 2.000 Seiten pro Stunde bearbeiten, hat ca. 15 Sprachenkombinationen vor allem mit Englisch und Französisch zur Verfügung. Im Jahr 1999 wurden so z. B. 600.000 Seiten mit Systran zur Übersetzung vorbereitet (Markhardt 2002, S. 97).

7 In ihr sind z. B. mehr als 1,2 Millionen Begriffe in mehreren Sprachen gespeichert, die von allen Bediensteten der EU bei der Suche nach terminologischen Entsprechungen in anderen Amtssprachen genutzt werden und die auch externen BenutzerInnen zugänglich sind.

Amtssprachen – einschließlich des Irischen – Verfahrenssprachen sind – die interne Arbeitssprache ist allerdings Französisch. Eine konsequent egalitäre Sprachenpolitik wird jedoch im europäischen Rat und der Kommission kaum umgesetzt: Dort wird vor allem in Englisch und Französisch, in geringem Ausmaß auch in Deutsch gearbeitet und verhandelt.⁸ Über die Dominanz des Englischen und Französischen in der internen Kommunikation gibt etwa die Zahl der übersetzten Seiten nach Ausgangssprachen Auskunft: So wurden 1999 im Übersetzungsdienst der Kommission 593.540 Seiten aus dem Englischen übersetzt, 393.393 aus dem Französischen, nur 50.926 aus dem Deutschen, gar nur 5.358 aus dem Finnischen (Markhardt 2002, S. 92).

Eine Erhebung aus dem Jahr 1997 zeigt, dass 45,3 % der schriftlichen Texte der EU-Kommission ursprünglich auf Englisch verfasst wurden, 40,4 % auf Französisch (Phillipson 2001). Phillipson weist übrigens auch darauf hin, dass EU-Programme, die das Sprachenlernen und die akademische Mobilität fördern wie Lingua und Sokrates, eher die Position von Englisch stärken als das Erlernen anderer europäischer Sprachen zu fördern.

4. Befunde aus Schulsprachenpolitik

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass nach den Vorstellungen der EU jeder EuropäerIn im Laufe seines/ihrer verpflichtenden Schulzeit mindestens zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache erwerben soll. In der Tat wird nämlich der größte Teil der Fremdsprachenkompetenzen in den schulischen Bildungsinstitutionen erworben. Fragt man danach, wo die Sprachen gelernt wurden, geben die meisten EuropäerInnen (59 %) die Sekundarschule an. Nur 17 % lernen die Sprache im beruflichen Umfeld. Dabei verfügt ca. die Hälfte der Bevölkerung EU-weit überhaupt über keine *Fremdsprachenkenntnisse*: Laut der Eurobarometer-Umfrage zum Jahr der Sprachen (Eurobaromètre 2001) beträgt der Prozentsatz derjenigen, die überhaupt keine andere Sprache sprechen, 47 %, wobei sich hinter diesem statistischen Durchschnittswert erhebliche nationale Unterschiede verbergen: Im Vereinigten Königreich beträgt deren Prozentsatz 66 %, auf der anderen Seite in Luxemburg nur 2 %, in Österreich 48 %. Bei den von den EuropäerInnen neben der Muttersprache gesprochenen Fremdsprachen führt, was nicht weiter überrascht, Englisch mit großem Abstand: Mit 41 % sprechen es mehr der Befragten als Französisch (19 %), Deutsch (10 %), Spanisch (7 %) oder Italienisch (3 %).

Das hängt natürlich unmittelbar mit der Schulsprachenpolitik und den in den Schulen angebotenen und *unterrichteten Fremdsprachen* zusammen: Im Schuljahr 1996/97 etwa lernten 91 % der SchülerInnen in den europäischen Sekundarschulen Englisch, 34 % Französisch, 15 % Deutsch (Tendenz fallend: 1994/95 waren es noch 18 % gewesen), 10 % Spanisch (Europäische Kommission 2000, S. 159, bzw. Garcia-

⁸ Eine differenzierte Darstellung der Sprachenregimes der einzelnen EU-Institutionen, die hier nicht gegeben werden kann, findet sich bei Yvon 2003.

Minguez 1998, S. 59). Zwei Fremdsprachen, wie vom Weißbuch vorgeschlagen, sprechen im übrigen 26 % der EuropäerInnen, drei Fremdsprachen 7%. Diese Daten beruhen allerdings auf Selbsteinschätzung, daher ist keine Aussage über die tatsächliche Kompetenz, also die Qualität der Fremdsprachen-Kenntnisse möglich. Ein weiteres Ergebnis dieser Umfragen sei noch erwähnt: 71 % der EuropäerInnen sind der Meinung, dass jedeR eine Fremdsprache beherrschen sollte. Österreich liegt hier mit einem Prozentsatz von 55 % an letzter Stelle. Mit anderen Worten heißt das, dass nur knapp mehr als die Hälfte der ÖsterreicherInnen Fremdsprachen-Kenntnisse für notwendig halten.

Eine geringe Bereitschaft zeigte sich in Österreich bisher zum Erlernen von Nachbar- und Minderheitensprachen: Anlässlich einer von der damals noch existierenden Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien veranstalteten internationalen Tagung zum Jahr der Sprachen wurde eine Erhebung zur Bedeutung dieser Sprachen als Schulfremdsprachen durchgeführt (Haller 2003). Resultat: außerhalb des Minderheitenschulwesens, wo es vor allem in Kärnten die positive Tendenz der immer größeren Akzeptanz des zweisprachigen Unterrichts (Slowenisch und Deutsch als Unterrichtssprachen) in den Volksschulen bei deutschsprachigen Familien gibt, spielen die Nachbarsprachen als Schulfremdsprachen (mit Ausnahme von Italienisch) eine völlig untergeordnete Rolle, trotz bevorstehender Erweiterung und trotz der theoretischen Möglichkeit, diese Sprachen bereits ab der ersten Klasse Volksschule zu unterrichten: der Prozentsatz der SchülerInnen, die diese Sprachen lernen, liegt durchwegs unter 1 %, meist unter 0,5 % (Haller 2003, de Cillia/Haller 2003).⁹

Länderstudien zu Tschechien, Slowenien, Rumänien und der Slowakei, die im selben Rahmen durchgeführt wurden, ergaben im übrigen durchwegs eine wesentlich stärkere Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts in diesen Ländern als in Österreich und sie zeigen, dass diese Länder deutlich besser auf die Erweiterung vorbereitet sind als die »alten« EU-Länder: in denen spielen die Sprachen der Beitrittsländer nicht nur als Schulfremdsprachen, sondern in der Regel auch als universitäre Fächer de facto keine Rolle. Die Zahlen sind mittlerweile zwei, drei Jahre alt – aber es ist unwahrscheinlich, dass sich an diesem Befund Wesentliches geändert hat.

Ein Aspekt an diesen Studien ist noch erwähnenswert: die relativ wichtige Rolle des Deutschen als Schulfremdsprache: So lernten etwa in der Tschechischen Republik im Schuljahr 1998/99 390.518 SchülerInnen Englisch und 344.247 Deutsch (gegenüber 8.744 Französisch), in den allgemein bildenden Sekundarschulen lernten 112.008 Englisch, 84.536 Deutsch und 16.451 Französisch, in den berufsbildenden und technischen Sekundarschulen schließlich 172.818 Englisch, 209.631 Deutsch und 9.779 Französisch (Nekvapil 2003, S. 78 ff.). In der Slowakei lernten im betreffenden Jahr an Grundschulen mit einer Fremdsprache 55.744 Kinder Englisch, 31.273 Deutsch und 249 Französisch; in den Fachmittelschulen waren es 67.568 für Englisch, 59.887 für Deutsch und 6.601 für Französisch, in den Gymnasien 70.324 für Englisch, 54.795 für Deutsch und 6.743 Französisch (Tibenská 2003, S. 124). Lediglich in Rumänien nimmt Franzö-

9 In absoluten Zahlen: An den Volksschulen lernten im Schuljahr 1999/2000 68 SchülerInnen Tschechisch, 72 Slowakisch und 319 Ungarisch; die entsprechenden Zahlen für die Hauptschulen lauten 67, 12 und 148; für die AHS: 10, 9, 178.

sich eine dominante Position ein: Dort lernten im Jahr 1999/2000 in den Primarschulen 469.755 SchülerInnen Französisch, 316.002 Englisch und 33.676 Deutsch; auf der Sekundarstufe I 1.037.170 Französisch, 874.837 Englisch, 129.542 Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache, auf der Sekundarstufe II 556.279 Französisch, 415.352 Englisch und 63.639 Deutsch (Papadima 2003, S. 99).¹⁰

Die obigen Befunde aus der Schulsprachenpolitik spiegeln letztlich die Praxis europäischer Sprachenpolitik wider: einer immer stärkeren Dominanz des Englischen stehen relativ geringe Zahlen beim Erlernen der zweiten und weiterer Fremdsprachen, insbesondere der Nachbar- und Minderheitensprachen gegenüber. Maßnahmen der Bildungspolitik verstärken – trotz gegenteiliger Lippenbekenntnisse in Sonn- und Feiertagsreden – letztlich diese Tendenzen: so wurden ab dem Schuljahr 2003/2004 die Stundenzahlen für die zweite Fremdsprache in Österreich, die ohnehin wider jede pädagogische Vernunft erst ab der Oberstufe der höheren Schulen unterrichtet wird¹¹, erneut um eine Stunde auf insgesamt zwölf Stunden in vier Jahren gekürzt (vor einigen Jahren betrug das Stundenausmaß noch 15 Stunden), und nach der neuen Oberstufenreform wird das verpflichtende Stundenausmaß erneut gesenkt – diesmal auf zehn Stunden. Dem steht die verpflichtende Einführung der ersten Fremdsprache – de facto des Englischen – ab der ersten Klasse der Volksschule und eine Erhöhung der Englischstunden durch die »Stundenkürzungsverordnung« des Jahres 2003 um eine Stunde auf der Unterstufe des Gymnasiums gegenüber.

Die ExpertInnen, die sich mit Schulsprachenpolitik, mit schulischen Organisationsformen von Fremdsprachenunterricht, mit Methodik und Didaktik befassen, hätten Vorschläge genug, wie individuelle Mehrsprachigkeit und europäische Vielsprachigkeit gefördert werden könnten: auch wenn es unbestritten ist, dass Englischkenntnisse heute zu einer schulischen Grundqualifikation gehören, ist es nicht unbedingt notwendig und auch nicht im Sinne einer diversifizierenden Sprachenpolitik, dass Englisch verpflichtend als erste Fremdsprache im Curriculum gewählt werden muss: Namhafte Experten der Sprachenpolitik, etwa Herbert Christ, Claude Hagège, Harald Weinrich oder Hans-Jürgen Krumm (Krumm 2003, S. 76), plädieren für andere Sprachenfolgen: als erste Fremdsprache seien eher die Nachbarsprachen anzubieten, oder die weniger gelernten, denn die Lingua franca würde, auch als zweite Fremdsprache, aufgrund der politischen und ökonomischen Notwendigkeit und auch ihrer Omnipräsenz in unserer Kultur, in jedem Fall ausreichend gelernt. Zumindest in folgenden europäischen Staaten wird jedoch Englisch verpflichtend als erste Fremdsprache unterrichtet: in Dänemark, Griechenland, den Niederlan-

¹⁰ Die Tatsache, dass dem Vernehmen nach (offizielle Angaben dazu gibt es nicht) bei den Beitrittsverhandlungen der EU mit den MOE-Ländern ausschließlich Englisch als Arbeitssprache verwendet wurde und dass die deutsche Sprache als dem statistischen Befund nach wie vor wichtige Lingua franca im MOE-Raum dabei keine Rolle spielte, stellt ein klares Signal gegen sprachliche Vielfalt dar.

¹¹ Dass diese Regelung de facto durch eine sehr große Anzahl von Schulversuchen »2. lebende Fremdsprache ab der 7. Schulstufe« unterlaufen wird, zeigt die große Nachfrage von seiten der Eltern und SchülerInnen nach einer zweiten Fremdsprache auf der Unterstufe der weiterführenden Schulen (vgl. de Cillia/Haller 2003, S. 128).

den, Schweden, Liechtenstein, Norwegen, Zypern, Lettland (Europäische Kommission/Eurydice 2001, S. 94) – de facto ein Votum für eine europäische Einheitssprachenpolitik. Für eine solche plädierte bereits 1990 der damalige dänische Forschungs- und Unterrichtsminister Bertel Haarder bei einem Fremdsprachenkongress (Christ 1991, S. 21): Er forderte offen eine Leitsprache als Arbeitssprache der EU. Diese solle durch massiven Unterricht von unten aufgebaut werden, mit dem Ziel, sie zur Zweitsprache aller BürgerInnen der Gemeinschaft zu machen.¹²

Zur Umsetzung einer die Mehrsprachigkeit fördernden Fremdsprachenpolitik werden in der Fachdiskussion eine ganze Reihe von Maßnahmen auf schulorganisatorischer und methodisch-didaktischer Ebene vorgeschlagen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Krumm 2003, S. 75–79; de Cillia 2003; Besters-Dilger et al. 2003, S. 282; de Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 11). Zum Beispiel:

Genereller Frühbeginn im *Fremdsprachenunterricht*; *Verstärkter Einsatz der Fremdsprache als Medium des Unterrichts* statt reiner Fachunterricht (in Immersionsschulen, bilingualen Schulen, im bilingualen Unterricht); *Verkürzung des Curriculums in der ersten Fremdsprache*, um so für weitere Sprachen Platz zu machen; ein *breiteres Sprachenangebot* – nicht nur die klassischen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch solle unterrichtet werden; *Flexibilisierung der Curricula*: nicht 95 % der SchülerInnen müssen genau dieselbe Sprachenkombination lernen, und die je unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Lernenden können dann als Sprachbiographien in *Sprachenportfolios* dokumentiert werden; Nutzung von Synergien beim Sprachenlernen durch *curriculare Mehrsprachigkeit*, durch die Förderung der *rezeptiven Mehrsprachigkeit* und den Unterricht *einer Sprache als Tor zu einer Sprachfamilie*, um rezeptive Fertigkeiten in den anderen Sprachen einer Sprachfamilie zu vermitteln (vgl. z. B. Klein/Stegmann 2000 und die darin enthaltene ausführliche Bibliographie); Entwicklung und *Förderung der in den Klassenzimmern ohnehin vorhandenen Mehrsprachigkeit* (in den Sprachen der alten und neuen Minderheiten); Einsatz von *sprachlichen Sensibilisierungsprogrammen* vom Beginn des schulischen Unterrichts an, um die Kinder für sprachliche und kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und für den Erwerb weiterer Sprachen zu motivieren und sprachübergreifende Fertigkeiten zu entwickeln; verstärkte Umsetzung *methodisch-didaktischer Innovationen in den Schulen*, um den Fremdsprachenunterricht in Zukunft intensiver und effizienter zu gestalten; Einsatz von *Intensivkursen* auch im schulischen Fremdsprachenunterricht statt jahrelanger extensiver Kurse.

Bei der Umsetzung all dieser Vorschläge kommt natürlich der *LehrerInnenaus- und -fortbildung* eine zentrale Rolle zu wie auch einer verstärkten Förderung der *Sprachlehrforschung* in den Institutionen der Lehreraus- und fortbildung.

5. Ausblick

Ich komme abschließend auf die im Titel enthaltene Frage zurück: wird im Zuge der Erweiterung der EU die Sprachenvielfalt gestärkt, oder kommt es über kurz oder lang zu einer europäischen Einheitssprache? Ich denke, die obigen Ausführungen haben schon angedeutet, dass es auf diese einfache Frage nur eine komplizierte und

¹² Besagter Politiker macht im übrigen – und wohl nicht zufällig – heute durch seine rigide Ausländerpolitik von sich hören.

keine eindeutige Antwort geben kann. Zumal es im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen nicht möglich ist, auf die komplexe und widersprüchliche Dynamik einzugehen, die sich auf dem sprachlichen Markt im Kontext der so genannten Globalisierung ergeben hat. Also auf die Frage, ob die gegenwärtigen Entwicklungen eher als neoliberale Endzeit des Kapitalismus und sprachpolitisch als Morgendämmerung einer globalen Einheitssprache zu interpretieren seien oder vielmehr als Ende des (monolingual ausgerichteten) Nationalstaates mit einem sprachpolitischen Paradigmenwechsel, in dem die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zur Norm werden.

Ich versuche eine Antwort aus europäischer Perspektive: Zunächst wird die Erweiterung in jedem Fall zu einer Aufwertung der Staatssprachen der Beitrittsländer (und von einer Reihe bisheriger Minderheitensprachen der alten EU-Länder) führen. Sie werden offizielle Amts- und Arbeitssprachen der EU, und das stärkt in jedem Fall ihren internationalen Status, sie werden in der Kommunikation der EU nach außen mit den BürgerInnen verwendet werden, als Sprachen, aus denen und in die im Parlament gedolmetscht wird, in denen offizielle Dokumente erscheinen – und all das wird Rückwirkungen auch auf die Corpusplanung und die Terminologieentwicklung dieser Sprachen haben (müssen) und zur Herausbildung von SprachexpertInnen (ÜbersetzerInnen, DolmetscherInnen, LinguistInnen) in diesen Sprachen führen. Insofern ist auf jeden Fall von einer Verstärkung der europäischen Mehrsprachigkeit auszugehen. Allerdings in erster Linie auf der symbolischen Ebene, erst in zweiter Linie auf der Ebene der alltäglichen Kommunikation.

Mit großer Sicherheit wird keine der »neuen« Sprachen eine wichtige Rolle in der internen Kommunikation der EU-Institutionen einnehmen, sprich die Rolle als interne Arbeitssprache, die im Prinzip schon bisher vor allem dem Englisch und (immer weniger) dem Französisch vorbehalten ist. Eine theoretisch mögliche Auswirkung könnte eine Stärkung der Rolle des Deutschen als interner Arbeitssprache sein – wie es sie im übrigen bis in die 1970er Jahre innehatte (vgl. Phillipson 2003, S. 97). Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Deutsch im geopolitischen Raum, aus dem die meisten Beitrittsländer kommen, eine gewisse Rolle als regionale Lingua franca spielt, dass aber bei den Beitrittsverhandlungen diese Rolle nicht zum Tragen kam. Das deutet darauf hin, dass dieser Effekt der Stärkung des Deutschen vermutlich nicht so eintreffen wird.¹³

Auf der letzteren Ebene, der der internen Arbeitssprachen der EU, könnte es also angesichts dieser Tatsachen und auch der Tatsache, dass Französisch, außer im jetzt noch nicht beitretenden Rumänien, in diesem Raum keine wichtige Rolle spielt, erneut zu einer Verstärkung des Englischen kommen, wie schon beim Beitritt der

13 Vielleicht haben hier die deutschsprachigen Länder versäumt, sprachpolitische Maßnahmen zu setzen, was nicht nur dem Status des Deutschen abträglich ist, sondern eben auch zu einer de facto Dequalifizierung der großen Gruppe von Menschen in den Beitrittsländern, die gute Deutschkenntnisse besitzen, führt und ein klares Signal an die jungen Generationen darstellt: Es lohnt sich nicht, Deutsch zu lernen. Englisch genügt.

skandinavischen Länder und Österreichs, letztlich zu einer Stärkung des »Einheitssprachenmodells«. Allerdings nicht einer »europäischen« Einheitssprache, sondern einer globalisierten oder besser angloamerikanischen. Denn die dominante Position des Englischen – darüber ist man sich in der Sprachenpolitikforschung einig (vgl. z.B. Phillipson 2003) – ist natürlich nicht auf die internationale Rolle Englands zurückzuführen, sondern auf die von den USA ausgehende, immer stärkere politische, ökonomische, kulturelle und auch militärische Hegemonie. Eine Hegemonie, die ja auch zu inneren Konflikten und Spaltungstendenzen in der EU führt, wie etwa am Beispiel des Irakkriegs zu sehen war. Dass das »Angloamerikanisch«, wie es etwa der französische Linguist Claude Hagège bevorzugt nennt, nicht unbedingt eine ideale europäische Leitsprache wäre, darauf weist der australische Linguist Michael Clyne hin: »If it were to become entrenched as the *lingua franca* of Europe, it would represent British and American values and thereby disadvantage others. This is most especially the case with pragmatic and discourse patterns based on cultural value systems and cultural parameters« (Clyne 2003, S. 44). Ein Ausweg daraus ist die Annahme, es gäbe so etwas wie eine sozusagen »neutrale« Varietät des Englischen – Englisch as Lingua Franca (ELF), womit derjenige Gebrauch des Englischen durch die über eine Milliarde nichtmuttersprachlichen VerwenderInnen des Englisch gemeint ist (im Unterschied zu den ca. 380 Mio L1-SprecherInnen). Die Konzeptualisierung dieses ELF (treffender wäre wohl ALF) über die Erstellung, Deskription und Analyse eigener Datencorpora von ELF ist in den letzten Jahren zunehmend ein wichtiges Thema der anglistischen Linguistik geworden (vgl. Seidlhofer 2003).

Es mag sein, dass sich über den Zeitraum von einigen Jahrzehnten eine Entwicklung ergibt, an deren Ende sozusagen zunächst einmal ein Einheitssprachenmodell als »logisches«, »natürliches« Ergebnis für die interne Kommunikation in europäischen Institutionen steht, was in weiterer Folge zu einer großen Akzeptanz eines europäischen Leitsprachenmodells auch außerhalb der Institutionen führen könnte. Es ist aber durchaus auch möglich, dass eine derartige Entwicklung verstärkt zu sprachpolitischen Konflikten in Europa führt. Sprache ist eben nicht nur ein Mittel zur Kommunikation – wobei die Verwendung bestimmter Sprachen in nationaler und übernationaler Kommunikation mit handfesten ökonomischen Vorteilen verbunden ist – Sprache ist vor allem auch ein zentrales Element individueller, ethnischer und nationaler Identitätskonstruktionen. Und Sprachenpolitik ist einer der Bereiche, in denen der in vielen Domänen zunehmend abdankende Nationalstaat (vor allem über die Bildungspolitik) noch sehr starken Einfluss hat. Renationalisierungstendenzen in der Sprachenpolitik in nahezu allen europäischen Ländern weisen in diese Richtung, denken wir nur an die zunehmende Stärkung der deutschen Staatsprache in Österreich in den letzten Jahren durch die Einführung des Nachweises von Deutschkenntnissen für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft 1998 und für den Erhalt einer dauerhaften Aufenthaltsberechtigung 2003 (vgl. de Cillia 2003a, de Cillia/Wodak 2002). Gerade unter den Beitrittsländern finden sich solche, die jüngst erst die Fesseln des sowjetischen Kultur- und Sprachimperialismus abgeschüttelt haben und in denen Anzeichen ernster

Besorgnis vor neuen Abhängigkeiten festzustellen sind. So hat Polen ein Sprachengesetz verabschiedet, in dem die polnische Sprache als grundlegendes Element der polnischen Identität festgelegt ist und das etwa durch die Bestimmung, wonach alle Verträge mit Bezug zu Polen in polnischer Sprache abgefasst werden müssen, bereits in Konflikt mit den EU-Bestimmungen über freien Wettbewerb gerät (Besters-Dilger 2003, S. 213f.).

Dass die Akzeptanz von einheitssprachlichen Modellen in der EU (noch?) nicht besonders hoch ist, zeigen im übrigen sozialwissenschaftliche Studien: Nach der Eurobarometer-Erhebung zum Jahr der Sprachen sind zwar 38% der Befragten der Meinung, dass es unvermeidlich sein wird, dass im Zuge der EU-Erweiterung in Zukunft eine gemeinsame Sprache für die Kommunikation innerhalb der EU gewählt wird, aber 47% sind strikte dagegen. Und wie sich die 38% dann tatsächlich verhalten würden, wenn sie ihre Sprache nicht mehr verwenden könnten, bliebe abzuwarten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt im übrigen eine in den Jahren 1996 bis 1998 in den 15 Mitgliedsstaaten der EU durchgeführte Untersuchung des Instituts für Anglistik und Amerikanistik der Universität Erlangen-Nürnberg: Danach sind 76,6% der Meinung, dass die Amtssprachen der EU gleichberechtigt sein sollten. Und 86,8% sind der Meinung, dass alle schriftlichen Texte der EU in allen Amts- und Arbeitssprachen vorliegen sollten (Witt 2000).

Es ergibt sich also ein widersprüchliches Bild, und eine längerfristige Entwicklung ist angesichts der Dynamik, mit der sich unsere Welt in den letzten 15 Jahren geändert hat, nicht abzuschätzen. Problematisch ist allerdings, dass die Ungereimtheiten und Widersprüche in der europäischen Sprachenpolitik (etwa zwischen Gleichheitsrhetorik einerseits und de facto großen Ungleichheiten des Status der einzelnen Sprachen andererseits) in Europa tabuisiert sind. So zeigt die Analyse von visionären Reden zur europäischen Identität, dass Sprachenpolitik in diesem Kontext de facto nicht thematisiert wird (Wodak 2003). Eine laissez-faire-Politik jedenfalls, die nach dem sozialdarwinistischen Prinzip des Primats des Markts vor der Politik agiert, widerspricht demokratischen Prinzipien, geht allemal auf Kosten der kleineren Sprachen und gefährdet die – zumindest in Absichtserklärungen – hoch geschätzte sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas. Deshalb wurde im Jahr der Sprachen 2001 von ExpertInnen immer wieder eine koordinierte und explizite europäische Sprachenpolitik eingemahnt, u. a. im Abschlussdokument der Tagung »Die Zukunft der europäischen Mehrsprachigkeit in einer erweiterten europäischen Union« (Besters-Dilger et al. 2003, S. 280–320) und im »Wiener Manifest zur europäischen Sprachenpolitik: Die Kosten der Einsprachigkeit«, das von den TeilnehmerInnen der Konferenz der Österreichischen Akademie der Wissenschaften *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt* erarbeitet wurde. In diesem wird u. a. die Forderung aufgestellt:

[...] auf nationaler wie auf europäischer Ebene Foren für die sprachpolitische Begleitung der Erweiterung wie für die Entwicklung eines europäischen Gesamtsprachenkonzepts einzurichten, in die möglichst viele gesellschaftliche Kräfte eingebunden werden sollten (Politik, Wirtschaft, Medien, NGOs). (de Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 10)

P. S: Zwischen 6.000 und 7.000 SchülerInnen in Niederösterreich haben das eingangs erwähnte zusätzliche Angebot zum Lernen des Tschechischen, Slowakischen und Ungarischen angenommen und lernen im Schuljahr 2003/2004 an über 210 Schulen eine dieser drei Nachsprachsprachen.¹⁴

Literatur

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Beschluss Nr. 1934/2000/EG vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001.
- BESTERS-DILGER, JULIANE; DE CILLIA, RUDOLF; KRUMM, HANS-JÜRGEN; RINDLER-SCHJERVE, ROSITA (HRSG.): *Die Zukunft der europäischen Mehrsprachigkeit in einer erweiterten Europäischen Union. The future of European multilingualism in the enlarged European Union. L'avenir du multilinguisme européen dans l'Union Européenne élargie.* In Zusammenarbeit mit Gerald Rosskogler. Klagenfurt: Drava 2003.
- BESTERS-DILGER, JULIANE: Die beiderseitige Verantwortung für eine angemessene Berücksichtigung der neuen EU-Sprachen. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 212–215.
- BUSCH, BRIGITTA; DE CILLIA, RUDOLF (HRSG.): *Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme.* Frankfurt/M.: Peter Lang 2003.
- DE CILLIA, RUDOLF: Braucht Österreich eine Sprachenpolitik? In: Busch/De Cillia 2003a, S. 9–42.
- DERS.: Grundlagen und Tendenzen der europäischen Sprachenpolitik. In: Mokre, M.; Weiß, G.; Bauböck, R. (Hrsg.): *Europas Identitäten: Mythen, Konflikte, Konstruktionen.* Frankfurt/M.: Campus 2003b, S. 231–256.
- DE CILLIA, R.; HALLER, M.: Englisch und ...? Fremdsprachenlernen an Schulen. In: Busch/De Cillia 2003, S. 114–135.
- DE CILLIA, RUDOLF; KRUMM, HANS-JÜRGEN; WODAK, RUTH (HRSG.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity.* Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2003.
- DE CILLIA, RUDOLF; WODAK, RUTH: Zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit. Zur Geschichte der österreichischen Sprachenpolitik. In: Barkowski, H.; Faistauer, R. (Hrsg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache.* Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider-Verlag 2002, S. 12–27.
- CHRIST, HERBERT: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000.* Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr 1991.
- CINK, PAVEL: D-A-CH: Sprachförderung und Zusammenarbeit aus mitteleuropäischer Perspektive. In: Krumm 1999, S. 26–38.
- CLYNE, MICHAEL: Towards Inter-Cultural Communication in Europe without Linguistic Homogenization. In: De Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 39–47.
- CRYSTAL, DAVID: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache.* Frankfurt–New York: Campus 1995.
- EUROBAROMETER: *Standard Eurobarometer 52, 2000.*
- EUROBAROMÈTRE 54 SPÉCIAL: *Les européens et leurs langues.* 2001.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa.* Kapitel I – Fremdsprachen. Brüssel 2000.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg 1996.

¹⁴ Laut telefonischer Auskunft von Wolfgang Juterschnig vom Landesschulrat für Niederösterreich vom 12. Jänner 2003. Vor diesem Schuljahr hatten 33 Schulen ein derartiges Angebot. Absolute Zahlen für ganz Österreich wurden in Fußnote 9 genannt.

- EUROPÄISCHE KOMMISSION/EURYDICE: *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Bruxelles 2001.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: Schlussbericht vom 19. April 1999 der Arbeitsgruppe »Die Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Erweiterung«.
- GARCIA MINGUEZ, MARÍA LUISA: Evolution and current status of foreign language learning in Europe. In: Fink, Bärbel (ed.): *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe: which diversification and how can it be achieved?* Strasbourg: Council of Europe 1998, S. 50–77.
- GRIMES, BARBARA: *ETHNOLOGUE*. Languages of the World. Fourteenth Edition 2000.
<http://www.sil.org/ethnologue>
- GRIN, FRANÇOIS: *The Economics of Language Choices for an Enlarged Union: An Attempt at Looking Beyond the Obvious*. Vortrag bei der Tagung »Die Zukunft der europäischen Mehrsprachigkeit in einer erweiterten Europäischen Union«. Wien, 22. bis 24. November 2001.
- HAARMANN, HARALD: *Die Sprachenvelt Europas*. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. Frankfurt/M.–New York: Campus 1993.
- HAGÈGE, CLAUDE: *Le souffle de la langue*. Paris: Éditions Odile Jacob 1992.
- HALLER, MICHAELA: Nachbar- und Minderheitensprachen im Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 167–199.
- KLEIN, HORST G.; STEGMANN, TILBERT D.: *EuroComRom. Die sieben Siebe*. Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker 2000.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance? In: De Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 71–80.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (HRSG.): *Sprachen – Brücken über Grenzen*. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Wien: eviva 1999.
- LABRIE, NORMAND: Le rôle des langues des pays candidats à l'Union européenne. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 202–211.
- LABRIE, NORMAND: *La construction linguistique de la communauté européenne*. Paris 1993.
- MARKHARDT, HEIDEMARIE: *Das österreichische Deutsch im Rahmen der Europäischen Union*. Das »Protokoll Nr. 10 über die Verwendung österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache« zum österreichischen EU-Beitrittsvertrag und die Folgen: eine empirische Studie zum österreichischen Deutsch in der EU. Wien: phil. Diss. 2002.
- NEKVAPIL, JIRI: On the Role of the Languages of Adjacent States and the Languages of Ethnic Minorities in Multilingual Europe: the Case of the Czech Republic. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 76–94.
- PAPADIMA, LIVIU: Romanian Report.. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 95–120.
- PHILIPPSON, ROBERT: English fort he globe, or only for globe-trotters? In: De Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 93–100.
- DERS.: *Principles for a supra-national EU language policy*. Manuskript des Vortrags bei der Tagung »L'Europe parlera-t-elle l'anglais demain?«. Bordeaux, 3. März 2001.
- SEIDLHOFER, BARBARA: Brave new English? Zum bildungs-/sprachenpolitischen Desiderat einer Konzeptualisierung von Englisch als Lingua franca. In: De Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 168–170.
- SIGUAN, MIQUEL: *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen 2001.
- STÖRIG, HANS JOACHIM: *Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*. Berlin: Humboldt 1992.
- TIBENSKÁ, EVA: Länderbericht Slowakei. In: Besters-Dilger/de Cillia/Krumm/Schjerve-Rindler 2003, S. 121–141.
- WITT, J.: Anmerkungen zur zukünftigen Behandlung der Amtssprachen der europäischen Union auf der Grundlage einer Bürgerbefragung. In: *Lebende Sprachen* 2000.
- WODAK, RUTH: Auf der Suche nach europäischen Identitäten: Homogene und/oder multiple sprachliche Identitäten?. In: De Cillia/Krumm/Wodak 2003, S. 125–134.
- YVON YANNIC: Sprachenvielfalt und europäische Einheit – Zur Reform des Sprachenregimes der Europäischen Union. In: *Europarecht* 4/2003, S. 681–695.

Paul Michael Lützeler

Goethe und Europa – Europa und Goethe

1. Goethes Aktualität

Goethes pluralistisch-dialogische Vorstellung von europäischer Kultur hat bis heute einen nachhaltigen Einfluß auf Schriftsteller und Intellektuelle ausgeübt. Das zeigen zahlreiche Europa-Essays von Goethes Zeitgenossen bis in die Gegenwart. Besonders in kontinentalen Krisenzeiten werden Goethes Ideen als positives Beispiel europäischer Kultur zitiert und als Ausgangspunkt für eigene Konzepte genommen. Einige der wichtigsten Stationen dieser Goethe-Rezeption werden in diesem Aufsatz nachgezeichnet.

Goethe war kein Europa-Essayist wie Novalis und Friedrich Schlegel, wie Saint-Simon oder Victor Hugo, d. h. er hat keine Utopien von der kulturellen oder politischen, der sozialen und religiösen Zukunft des Kontinents entworfen. Aber was er mit seinen Konzepten der Weltliteratur und des Weltbürgertums in die Diskussion brachte, bereitete den Boden vor für jene aufs Übernationale abzielenden Vorstellungen von der zunehmenden Zusammenarbeit des Kontinents. Herder ist intellektueller Pate der nationalen Bewegungen im neunzehnten Jahrhundert, Goethe geistiger Vater der europäischen Kooperationsbestrebungen (Lützeler 1998a). Betonte Herder die Gegensätze zwischen den Kulturen der Völker, hob Goethe ihre Gemeinsamkeiten hervor. Einen Satz wie der von Herder (1967, S. 44 f.): »Jede Nation hat

PAUL MICHAEL LÜTZELER, Rosa May Distinguished University Professor in the Humanities. Director, Max Kade Center for Contemporary German Literature. Department of German, Box 1104, Washington University, One Brookings Drive, St. Louis, MO 63130-4899, USA.
E-Mail: jahrbuch@wustl.edu

ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit in *sich* wie jede Kugel ihren Schnittpunkt«, wäre Goethe nicht über die Lippen gegangen.

Goethes Vorstellungen von nationaler Identitätsbildung sahen ganz anders aus. Das zeigt ein Blick auf seine Bemerkungen zur europäischen und zur Weltliteratur. Mindestens so wichtig wie seine theoretischen Bemerkungen zur Internationalität der Dichtung waren seine literarische Praxis und die europaweite Korrespondenz mit anderen Autoren. Diese Praxis muß man bei Goethe im Auge behalten. Er reflektiert sie, wenn er zu bedenken gibt, daß »europäische« und »allgemeine Weltliteratur« vor allem bedeute, »daß die lebendigen und strebenden Literatoren einander kennen lernen und durch Neigung und Gemeinsinn sich veranlaßt finden, gesellschaftlich zu wirken« (3:363).¹ Goethe meinte, man sei durch Literatur imstande, die Unterschiede von Jahrtausenden, die Differenzen von Rasse, Sprache und Kultur zu überbrücken, daß es geistigen Austausch und Wechselwirkungen über die Grenzen von Raum und Zeit hin gebe, daß die Völker eben nicht auf eine bloße Selbstverständigung angewiesen sind. Diese kosmopolitischen Auffassungen hatten auf das Kulturverständnis der Europa-Essayisten der folgenden Jahrzehnte und Jahrhunderte einen nachhaltigen Einfluß. Was zuweilen übersehen wird: Goethe hat den Begriff der »Weltliteratur« als Steigerung und Weiterentwicklung des Begriffs der »europäischen Literatur« verstanden. In einer Formulierung von 1828 heißt es, daß er »eine europäische, ja eine allgemeine Weltliteratur zu verkünden gewagt« habe (12:363). Die übernationale europäische Dichtung gab gleichsam das Modell zur nächsten Stufe der Internationalisierung der Literaturen ab, zur, wie Goethe es nannte, »anmarschierenden Weltliteratur« (12:363). Die Wortwahl »anmarschierend« indiziert die Prozeßhaftigkeit dieser Entwicklung wie auch ihren Avantgardecharakter. Daß Goethe sich selbst als Promotor und Akteur in dieser Grenzen überschreitenden Literatur sah, geht aus der bekannten Bemerkung gegenüber Eckermann hervor: »Nationalliteratur will jetzt nicht viel sagen; die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit, und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen.« (12:362). Und der Autor betonte, daß »den Deutschen eine ehrenvolle Rolle« (12:360) in diesem Prozeß zukomme. Damit ist kein Verdikt über Nationalisierung an sich ausgesprochen. Deutlich aber wird, daß Goethe hier eine Gegenposition zu Herder bezog, weil er das Ungenügen an der Beschränkung auf das Nationale im kulturellen Bereich betonte.

2. Europa-Literatur und Weltliteratur: Von August Wilhelm Schlegel bis Homi Bhabha und Edgar Morin

In der Auffassung von einer europäischen Literatur finden sich Ähnlichkeiten zwischen der Position Goethes und der August Wilhelm Schlegels. Man denke an Schlegels *Abriß von den Europäischen Verhältnissen der Deutschen Litteratur* von 1825.

¹ Hier und in der Folge zitiert nach: *Goethes sämtliche Werke*. Jubiläums-Ausgabe. Hrsg. von Eduard von der Hellen. Stuttgart 1902–1912.

Schlegel lag daran, die europäische und internationale Offenheit der Gegenwartsdichtung in Deutschland zu demonstrieren. In seinem für das englische Publikum geschriebenen Überblick zur deutschen Literatur bedauerte er, daß diese Dichtung immer noch *terra incognita* sei, daß man von den Werken Lessings, Goethes und Schillers in England zu wenig wisse. Schlegel gehörte zu jenen Romantikern, die es als das typisch Europäische an der geistigen Arbeit ihrer Zeit ansahen, daß die nationale und kontinentale Historie im Gesamtzusammenhang der Menschheitsgeschichte untersucht werde. Als Aufgabe des Gelehrten betrachtete er es – und darin eben Goethe verwandt –, »die gegenwärtigen Zustände des Menschengeschlechts in allen Welttheilen aus der Vergangenheit [...] zu erklären« (Schlegel 1828, S. 9). In diesem Sinne war sein übernationales Bekenntnis zu verstehen: »Es war immer mein Bestreben, mich zu einem Europäischen Gesichtspunkte für alle Erscheinungen des Jahrhunderts zu erheben« (Schlegel 1828, S. 5).

Goethes Idee von der Weltliteratur fand aber nicht nur Resonanz und Entsprechung bei kosmopolitischen Romantikern wie August Wilhelm Schlegel. Daß sie heute noch Theoretikern der Multikultur und des Postkolonialismus als aktualisierbare Denkfigur erscheint, zeigt Homi Bhabha in seinem Buch *The Location of Culture*² von 1994. Nach Homi Bhabha ist das besondere Merkmal der Kulturen im späten zwanzigsten Jahrhundert ihre Hybridität. Ihn interessieren jene Mischungen, die aus den Konfrontationen, Überlappungen und Interrelationen der Kulturen entstanden sind, und zwar im Zuge von Kolonisierung und Dekolonisierung, von Migrationen und Fluchtbewegungen. Von Goethe ausgehend, aber im Hinblick auf die heutige historische Situation schreibt Homi Bhabha über die neuen Orte der Begegnung mit dem Fremden:

Where, once, the transmission of national traditions was the major theme of a world literature, perhaps we can now suggest that transnational histories of migrants, the colonized, or political refugees – these border and frontier conditions – may be the terrains of world literature. (Bhabha 1994, S. 12)

Bei Goethe stand das Interesse an Austausch und Wechselwirkung der Literaturen im Vordergrund. Homi Bhabha interessieren jene Dichtungen, in denen die kulturellen Verschiebungen festgehalten werden, wie sie sich aus Vertreibung, Exil und Diaspora unserer Zeit ergeben haben. Bei Homi Bhabha handelt es sich um eine Weiterung des Goetheschen Begriffs der Weltliteratur. Auch Goethe hatte jene kulturellen Verwerfungen im Auge, die durch Kriege entstehen (in seinem Fall durch die Napoleonischen Feldzüge). Das geht aus einer seiner Thesen zur Weltliteratur hervor, in der es heißt:

Es ist schon einige Zeit von einer allgemeinen Weltliteratur die Rede, und zwar nicht mit Unrecht: denn die sämtlichen Nationen, in den fürchterlichsten Kriegen durcheinander ge-

² Auf Deutsch erschienen unter dem Titel *Die Verortung der Kultur*. Übersetzt von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg 2000.

schüttelt, sodann wieder auf sich selbst einzeln zurückgeführt, hatten zu bemerken, daß sie manches Fremde gewahr geworden, in sich aufgenommen, bisher unbekannte geistige Bedürfnisse hie und da empfunden. (3:364)

Goethes Begriff der Weltliteratur hing bei ihm eng zusammen mit dem des Weltbürgertums. Den »wahren weltbürgerlichen Sinn« erkennt Goethe »vielleicht nirgends reiner als bei den Künsten und Wissenschaften« (12:55). »Wo wir uns bilden, da ist unser Vaterland« (9:280), schreibt er einmal. Eine explizitere Gegenposition gegen alles eng Nationalistische läßt sich zur Goethe-Zeit kaum ausmachen. Von dieser Position aus lassen sich Entwicklungslinien zur heutigen europäischen Multikultur-Diskussion ziehen, zu der u. a. Edgar Morin, Rémy Brague und Jacques Derrida beigetragen haben (Lützel 1997). Das von ihnen favorisierte Verständnis von Multikultur ist dialogisch, nicht dialektisch. D. h. die miteinander in Berührung und Verbindung tretenden Kulturen ergeben nicht bloße Synthesen, sondern behalten Widerspruchsvolles, Sperrigkeit, Reibungsflächen und Konfliktpotentiale. Dabei geht es nie um eine neutrale oder passive Toleranz gegenüber anderen Kulturen, sondern um die aktive Auseinandersetzung mit ihnen, um die ständige Erweiterung des eigenen Horizonts, um die Bereitschaft, eigene bisherige Positionen zu überprüfen, zu modifizieren, zu ergänzen oder zu revidieren. Geistiges Wachstum und die Erkenntnis neuer Phänomene waren die Ziele von Goethes Bildungsvorstellungen, und regionale, nationale und kontinentale Grenzen ließ er nicht gelten. Die wiederbelebte antike Humanitas spielte dabei eine wichtige, aber keineswegs ausschließliche Rolle. Das zeigt Goethes Spätwerk, der *West-Östliche Divan*.³ Das Ineinander und das wechselseitig einander Erhellende unterschiedlicher Kulturen hat er dort in dem Vierzeiler prägnant bezeichnet:

Herrlich ist der Orient
Übers Mittelmeer gedrungen;
Nur wer Hafis liebt und kennt,
Weiß, was Calderon gesungen. (2:57)

Und noch stärker wird das Ineinander der Kulturen verdeutlicht an einer Stelle aus dem Nachlaß zum *West-Östlichen Divan*:

Wer sich selbst und andre kennt,
Wird auch hier erkennen:
Orient und Okzident
Sind nicht mehr zu trennen. (2:221)

Goethe scheint hier schon zu praktizieren, was zu einem Signum postmoderner Kultur geworden ist: nomadisches Denken. Der Nomade steht (bei aller Verhaftung an eine bestimmte Kultur) für Mobilität, für das Undogmatische, für das Wandern zwi-

3 Katharina Mommsen: *Goethe und die arabische Welt*. Frankfurt/M. 1998. – Johann Wolfgang von Goethe: *West-östlicher Divan*. Hrsg. von Hendrik Birus, 2 Bde. Frankfurt(M. 1994.

schen den Welten, für die Faszination durch das Andere, für die Bereitschaft, Vertrautes zu verlassen, für proteushafte Wandlungsfähigkeit, aber auch für die Rückkehr zum Ausgangspunkt, der wiederum nie als letzter Zielpunkt verstanden wird. Nomadisches Denken, so haben Deleuze und Guattari (1996) gezeigt, zersprengt das Eindimensionale einer Identität, schafft oder propagiert neue Identitäten, überwindet Barrieren, auf daß Geist und Körper auf Wanderschaft gehen können. Goethes geistige Wanderungen können wir in seinen Werken nachvollziehen. Nomadisches Denken steht im Zeichen der Grenzüberschreitung, ist abenteuerlustig, auf neue Erkenntnisse und Neudefinitionen aus; es dekonstruiert etablierte Bewußtseinslagen, ist fasziniert von Transitorischem und lebt aus der Anerkennung kultureller Vielfalt. Die »Heimat« des nomadischen Denkers ist weder durch nationale Räume noch historische Zeiten begrenzt; sie ist gleichsam die Welt, sei es die Welt der Literatur oder die Weltliteratur. In den Streifzügen durch die Kulturen baut sich nomadisches Denken eine eigene Identität auf. Mit anderen Worten: Das Eigene und das Fremde stehen in einer sich stets ändernden Konfiguration zueinander (Lützeler 1998b). Odysseus und Proteus, zwei von Goethes Lieblingsfiguren aus der antiken Mythologie, stehen für jene Mobilität und Wandelbarkeit, die dem nomadischen Denken eigentümlich ist: Odysseus, Goethes »Führer« und »Patron«, und Proteus versinnbildlichen das Leben in permanenter Veränderung. Es geht hier nicht darum, Goethe für die Postmoderne und die Multikultur zu reklamieren. Eher ist es umgekehrt: Auch heute finden sich im Werk des Autors Vorstellungen, die zeitnah erscheinen.

3. Romantisch-nationalistische Gegenmodelle

Doch schon zu Lebzeiten Goethes gab es Gegenpositionen. Nicht alle romantischen Europa-Essayisten standen Goetheschen Vorstellungen so nahe wie August Wilhelm Schlegel. Novalis' Europa-Rede zum Beispiel konnte nicht mit Goethes Zustimmung rechnen. Napoleon und Novalis gehörten der gleichen Generation an, und der zeitliche Zusammenfall der Fertigstellung von Novalis' Rede *Die Christenheit oder Europa* (Hardenberg 1968) mit Bonapartes 18. Brumaire ist aufschlußreich. Mit ihrem Frontalangriff auf das Denken der Aufklärung und auf das Kulturverständnis der Goetheschen Klassik hatte auch Novalis' Rede das Zeug zu einem Staatsstreich in sich. Anders als in Paris scheiterte dieser auf Weimar zielende *coup d'état* allerdings am Widerstand der etablierten Macht: Goethe – von den Romantikern als Schiedsrichter angerufen – riet von der Veröffentlichung der Novalis-Rede im *Athenäum* ab. Zukunftsweisend war diese Rede ja in der Tat nicht. Gegen die pluralistisch-toleranten Errungenschaften der Aufklärung ließ sich mit einer neuen Einheitsreligion nicht argumentieren, ohne auf überholte Stufen europäischen Denkens zurückzufallen. Im Bereich der Politik ließ sich gegen das konfliktreiche Durchsetzen von Interessen glaubwürdig keine Kulturvision von perfekter Harmonie setzen. Mit der Wirklichkeitsfremdheit, mit der prophetisch-messianischen Gespanntheit der Novalis-Rede hatte wohl auch Goethes Reserviertheit ihr gegenüber zu tun. Zudem mußte Goethe den Modellcharakter, den die mittelalterliche Kultur zuge-

sprochen erhielt, als direkten Angriff auf sein damals am Klassikideal ausgerichtetes Menschenbild deuten. Goethes Gotikverehrung lag lange zurück, und zu solchen Mythisierungen wie bei Novalis hatte er sich auch in den stürmischsten und drängendsten Momenten seiner Straßburger-Münster-Begeisterung nicht hinreißen lassen.

Friedrich Schlegel wiederum stand mit seinem Europa-Essay *Reise nach Frankreich* (1966) der Position Goethes schon etwas näher. Novalis hatte erwartet, daß die neue christliche Einheitsreligion mit ihrer Friedensmission über Europa hinaus universal wirken werde. Friedrich Schlegel dagegen stritt Europa jede Fähigkeit zum Kulturtransfer ab. »Seit Alexander«, so hielt er fest, »sind alle Versuche, sowohl der Römer, als auch der Deutschen zur Zeit der Kreuzzüge, Asien zu besitzen, neu zu bilden und gleichsam zu europäisieren, gänzlich mißlungen« (Schlegel 1966, S. 76). Schlegel spielt hier indirekt auch auf die mißglückte Asienexpedition Bonapartes an, auf das Ägypten-Desaster. Umgekehrt habe Europa jedoch seine Kultur Asien zu verdanken. »Aber wir können es doch nicht vergessen haben«, mahnte Friedrich Schlegel seine Leser, »woher uns bis jetzt noch jede Religion und jede Mythologie gekommen ist, d. h. die Prinzipien des Lebens, die Wurzeln der Begriffe.« Beim Versuch, in Europa »eine neue Welt aus der Zerstörung aufzubauen« (Schlegel 1966, S. 77 f.), müsse man von Asien beziehungsweise Indien lernen. Novalis hatte Indien im Sinne kultureller Ganzheitsvorstellungen nur am Rande erwähnt. Für Novalis war im mittelalterlichen Europa selbst einmal vorhanden gewesen, was Schlegel mit Indien assoziierte, nämlich kulturelle Unversehrtheit statt Auflösung, Harmonie statt Zerrissenheit. Schlegel hob hervor, daß »das eigentliche Europa« im Sinne kultureller Einheit noch nie existiert habe, daß es »erst noch entstehen« (Schlegel 1966, S. 78) müsse. Deutlich wird, daß Schlegel den Abdruck von Novalis' Europa-Rede nicht nur wegen Goethes Einspruch unterband. Mit Goethes von Winckelmann herkommender Klassik-Verehrung hatte Schlegel nicht mehr viel gemein. Er instrumentalisierte das Goethesche Veto im eigenen Interesse. Novalis' Sicht des Mittelalters, der Optimismus, den Beginn einer neuen Religion betreffend, die Hochschätzung der europäischen Geschichte insgesamt: all das waren Gründe, Goethes Hinweis zu beachten, die Rede des Novalis im *Athenäum* nicht zu veröffentlichen.

4. Goethe und Napoleon

Bei den Europa-Essays von Novalis, Friedrich Schlegel und August Wilhelm Schlegel war Goethe Katalysator, Anreger und Gegenstand der Kritik. Wann immer man sich über Europa äußerte, hatte man Goethes Auffassungen im Auge. Das war bei Madame de Staël nicht anders. Ihr groß angelegter Essay *De l'Allemagne* von 1810 wurde von Robert Minder »die früheste, brillianteste [...] und kongenialste Kulturgeschichte der Goethezeit« (Minder 1962) genannt. Von Goethe und seinen Zeitgenossen hieß es bei Madame de Staël:

Die Deutschen bilden gleichsam den Vortrab der Armee des menschlichen Geistes, sie schlagen neue Wege ein, versuchen ungekannte Mittel; wie sollte man nicht begierig seyn zu erfahren, was sie [...] zu erzählen haben? (Staël-Holstein 1814, S. 9)

Den Ehrentitel einer »von Natur literarischen und philosophischen [...] Nation« verlieh sie den Deutschen, und ihre Schriftsteller bezeichnete sie als »die gelehrtesten Männer, die denkendsten Köpfe Europa's« (Staël-Holstein 1814, S. 15, 9). Indirekter Anlaß dieses Buches war im Positiven Goethe, im Negativen aber Napoleon. Denn Madame de Staëls *De l'Allemagne* war nicht nur ein Werk, in dem deutsche Kultur bewundert wurde, sondern auch ein Mittel entschiedener Kritik am Regime Napoleons, ein Dokument der Rache für die erlittene Schmach der Verbannung. Daß sie die Sterilität der epigonalen Gegenwartsliteratur Frankreichs beklagte, eines Landes, das die politische Führungsrolle in Europa übernommen hatte, daß sie gegen die von Napoleon favorisierte Dichtung der französischen Klassik die Literatur des Nachbarlandes ausspielte, galt in Frankreich als eine höchst unpatriotische Tat.

Madame de Staëls deutsche Kollegen waren in ihrer Kritik an Napoleon noch entschieden direkter. Zwischen 1800 und 1815 kristallisierte sich die Europa-Essayistik der Schriftsteller um das Thema der Politik Napoleons. Goethes Beitrag zu dieser Essayistik ist ein beredtes Schweigen. Damals erwartete das Bürgertum in Frankreich und in den französisch besetzten Teilen des Kontinents die Erfüllung von Hoffnungen, die durch Aufklärung und Revolution geweckt worden waren. Am Scheideweg zwischen Parlamentarismus und Diktatur, zwischen europäischer Machtbalance und französischer Dominanz in Europa entschied Bonaparte sich jedoch jeweils für die zweite Möglichkeit: Despotismus statt Republikanismus, Universalmonarchie statt Errichtung von Nationalstaaten innerhalb eines auf Gleichgewicht bedachten Staatenkonzerts. Dieses Konzept mit seinem polizeistaatlichen Unterdrückungssystem nach innen und einer kriegerischen Politik nach außen brachte sowohl die getäuschten bürgerlichen Schichten des Kontinents als auch die unterworfenen Monarchien gegen Napoleon auf. Arndt, Gentz, Coleridge, Wordsworth, Görres, Kleist – sie alle gehörten zu den entschiedenen Gegnern Napoleons, haben in scharfen Polemiken und haßerfüllten Sottisen ihrem Groll auf den Despoten Luft gemacht.⁴ Goethe schwieg. Je erbitterter man 1808/1809 und 1813/1814 publizistisch gegen den französischen Kaiser zu Felde zog, desto auffallender und – für seine patriotische Umgebung – enervierender wurde Goethes Nicht-Stellungnahme zu Napoleon. Die hatte vor allem zwei Gründe: einen persönlichen und einen politisch-ideologischen. Am 2. Oktober 1808 war Goethe bei einem Frühstück Napoleon in Erfurt vorgestellt worden. Die wenigen dazu überlieferten Berichte sind lückenhaft, und Goethe hat sich selbst nicht ausführlich zu der Begegnung äußern wollen (Blumenberg 1979). Sicher ist, daß für Goethe diese Zusammenkunft einer der großen Augenblicke seines Lebens gewesen ist, daß sie zur Stabilisierung seiner Verehrung für den französischen Kaiser beitrug. Zum anderen aber behagten Goethe, dem Europäer und Kosmopoliten, die nationalen Töne der Napoleon-Gegner

⁴ Paul Michael Lützeler (Hrsg.): *Europa. Analysen und Visionen der Romantiker*. Frankfurt/M. 21993. – Vgl. ferner Paul Michael Lützeler: *Napoleon-Legenden von Hölderlin bis Chateaubriand (1798–1848)*. In: Ders.: *Geschichte in der Literatur. Studien zu Werken von Lessing bis Hebbel*. München 1987, S. 264–299.

durchaus nicht, und er konnte sich auch auf dem Höhepunkt der patriotischen Bewegung dem Chor der Verächter und Dämonisierer des Korsen nicht anschließen. Wie eng damals die Feindschaft gegen Napoleon mit der Antipathie gegen Goethe verbunden war, zeigen Kleists flammend-antinapoleonische Pamphlete von 1809 und seine zunehmend aggressive Haltung gegenüber Goethe (Mommsen 1979).

Hans Blumenberg hat die Affinität, die Goethe zu Napoleon empfand, geschildert. Goethes Lieblingsideen vom produktiven, künstlerisch begabten, prometheischen Menschen projizierte der Autor in den Korsen. Er, der »Dichter des Wortes«, verglich sich gerne mit dem »Dichter der Tat«. Damit traf Goethe Napoleons Selbstverständnis, denn der pflegte sein Können als Feldherr mit dem eines Dichters bzw. Künstlers zu vergleichen. Blumenberg weist darauf hin, wie sehr das Erscheinen Napoleons die Konzipierung der Faust-Figur des zweiten Teils der Tragödie mit den Vorstellungen vom Tatengenieur und dem Prometheischen beeinflusst habe. Deutet man Faust als Typus des europäischen Menschen, als Repräsentanten permanenter Grenzüberschreitung, würde auch Napoleon als prototypische europäische Gestalt erscheinen. Im Gebiet der Politik führte dann Napoleon vor, was Faust im Bereich von Erkenntnis und Erfahrung erprobte. Ist diese Interpretation zutreffend, wird die Napoleon-Verehrung Goethes, wird sein Schweigen im Chor der Polemiker, sein Verstummen im Verein der Schmäher verständlich.

Goethes Sicht von Napoleon als zentraler Figur der europäischen Geschichte hätte dem Selbstverständnis des französischen Kaisers entsprochen. Zumindest rückblickend, als memoirenschreibender Verbannter auf St. Helena, interpretierte Napoleon sein Leben als großer Europäer. Das 1823 erschienene *Mémorial de Sainte Hélène* wurde der größte Bestseller des 19. Jahrhunderts. Jetzt nannte Napoleon die föderal gegliederten Vereinigten Staaten sein Lebensziel: Nach dem erfolgreichen Rußlandfeldzug hätte er mit der Organisation eines vereinten Europas begonnen. Zu seinen Plänen habe die Schaffung eines europäischen Kongresses, eines Europa-Gesetzbuches, eines obersten europäischen Gerichtes, die Einführung von Maß- und Gewichtseinheit und sogar die Abschaffung der stehenden Heere auf dem Kontinent gehört. Die Europäer hätten sich dann wie *ein* Volk in einem einigen Vaterland gefühlt. Diese Idee eines politisch vereinten Europas wäre sicher über eine europäische Interaktion hinausgegangen, wie Goethe sie inaugurierte. Da Goethe keine politischen Europa-Aufsätze geschrieben hat, kann man hier nur extrapolieren. Wahrscheinlich hätte ein weltoffenes Europa der Vaterländer am ehesten seiner Wunschvorstellung von der politischen Zukunft des Kontinents entsprochen (Boyle 1998, S. 284).

5. 20. Jahrhundert: Imperialistische und anti-imperialistische Berufung auf Goethe

Das war auch die Meinung jener Schriftsteller, die während und nach den beiden Katastrophen des Ersten und Zweiten Weltkrieges in Goethes Werk die Basis für einen geistigen europäischen Neubeginn entdeckten. Im November 1914 rügte Hermann Hesse in seinem Essay *O Freunde, nicht diese Töne* (1970) aufs Schärfste seine militaristischen Schriftsteller-Kollegen. Entsetzt reagierte er auf die plötzliche Wen-

dung der »Nurpatrioten« gegen Goethe. »Dieser Goethe ist uns immer verdächtig gewesen«, höre man sie argumentieren, »er war nie ein Patriot, und er hat den deutschen Geist mit jener milden, kühlen Internationalität verseucht, an der wir lang gelitten haben und die unser deutsches Bewußtsein merklich geschwächt hat« (Hesse 1970, S. 414). Hesse dagegen berief sich als Europäer auf Goethe und fand an ihm vorbildlich, daß er »über die Freude am Deutschtum« die »Freude am Menschentum« gesetzt habe. »Er war«, fügte Hesse hinzu, »ein Bürger und Patriot in der internationalen Welt des Gedankens, der inneren Freiheit, des intellektuellen Gewissens« (Hesse 1970, S. 414f.). Hesse war der erste Verfasser eines Europa-Essays, der Goethes Werk als vorbildlich lobte, der die Dichtung und Lebenseinstellung des deutschen Klassikers zum Maßstab europäischer Identität erklärte. Mag sein, daß hier ein Einfluß Nietzsches vorlag, der Goethe (wie übrigens auch Napoleon) zu den »guten Europäern« gerechnet hatte, zu den »Heimatlosen«, den »Wanderern«, den »Europäern von Übermorgen«, denen er die Überwindung des Nihilismus zutraute (Nietzsche 1988, Bd. 3, S. 268; Bd. 11, S. 362; Bd. 5, S. 151). Ein europäischer Weltbürger wollte auch Hesse sein, und als solcher formulierte er die Aufgabe der Intellektuellen im Krieg: »ein Stück Frieden zu erhalten, Brücken zu schlagen, Wege zu suchen« (Hesse 1958, S. 415). Am Ende des Krieges war es Rudolf Pannwitz, der in seinem Buch Deutschland und Europa (1918) ganz ähnlich gegen ein militarisiertes wilhelminisches Kaiserreich im Namen der Goetheschen Humanität argumentierte. Von dieser Humanität, so Pannwitz, trennten den Deutschen der Gegenwart Welten (Pannwitz 1918).

Im gleichen Jahr 1918 berief sich allerdings auch der Imperialist Oswald Spengler im *Untergang des Abendlandes* (Spengler 1980) auf Goethe. Der Mensch des Abendlandes sei »faustisch«, und Ursymbol des faustischen Menschen sei der grenzenlose, unendliche Raum; sein Verhältnis zur Zeit hingegen sei durch rational-kalkulierende Einteilung und Bewegung zu charakterisieren. Vorbild der abendländischen Gegenwart sei Faust als Landgewinner, Unternehmer und Ingenieur, wie Goethe ihn im zweiten Teil der Tragödie vorwegnehmend gestaltet habe. Den faustisch kühnen Pragmatiker fand Spengler in Persönlichkeiten des Kolonialismus wie Cecil Rhodes verkörpert. Auf den Europäer bzw. Abendländer Goethe beriefen sich also zur Zeit des Ersten Weltkrieges sowohl Imperialisten als auch Antiimperialisten.

Von Spenglers Titel angeregt veröffentlichte Hermann Hesse 1919 den Essay *Die Brüder Karamasoff oder Der Untergang Europas* (Hesse 1958). Der Text ist ein pessimistischer Ausblick auf die Zukunft nach dem Krieg. Hatte Hesse 1914 hoffnungsvoll mit Goethe gegen die Kriegstreiber argumentiert, sieht er nun die spezifisch Goethesche Humanität im Untergang begriffen. Wie 1914 verkörpert sich Hesse »das geistige Europa« (Hesse 1958, S. 161) im Werk Goethes; in den Dichtungen Dostojewskis hingegen asiatisches Denken. Die zeitgenössische Rezeption dieser beiden Autoren war Hesse ausreichendes Indiz für die Annahme der kulturellen Verdrängung des Europäischen durch das Asiatische. »Daß die europäische, zumal die deutsche Jugend Dostojewskij als ihren großen Schriftsteller empfindet, nicht Goethe«, schien Hesse »für unser Schicksal entscheidend« zu sein. Was die jungen Europäer in Bann schlage, sei »das Ideal der Karamasoffs, ein uraltes, asiatisch-ok-

kultes Ideal«, das nun beginne, »den Geist Europas aufzufressen«. Als »ein völlig amoralisches Denken und Empfinden« bedrohe es den »europäischen Geist in seinen Wurzeln« (Hesse 1958, S. 163). Schuld an der Affinität der Jugend zum asiatischen Chaos sei die Aushöhlung der europäischen Wertvorstellungen.

Drei Jahre später wollte Hugo von Hofmannsthal in seinem Essay *Blick auf den geistigen Zustand Europas* (Hofmannsthal 1979) die These Hermann Hesses widerlegen. Dabei benutzte er das umgekehrte Verfahren Hesses: Er spielte den Europäer Goethe gegen den »Asiaten« Dostojewski aus. Zunächst stellte Hofmannsthal fest, daß »Europa in diesem Augenblick nicht über einen einzigen geistigen Repräsentanten verfügt, der wirklich als beherrschende Figur angesehen werden könnte« (Hofmannsthal 1979, S. 478), daß der »Thron des geistigen Imperators« vakant sei. Dieses Defizits wegen habe Dostojewski »Gewalt über die Seele der Jugend« erhalten und sei zum »geistigen Beherrscher« des Kontinents geworden. Nur Goethe werde Dostojewski den Rang, den ihm die europäische Jugend zuerkennt, streitig machen. Das »Greifbarste am europäischen Geistesleben des Augenblickes« sei nämlich »das Ringen und Suchen dieser beiden Geister um die Seele des Denkenden und Suchenden«, und Hofmannsthal hegte keinen Zweifel daran, daß Goethe als Sieger aus diesem heroischen Rezeptionskampf hervorgehen werde. Goethe, so überschätzte Hofmannsthal den Autor, Goethe sei »eine geistige Macht allerersten Ranges, nicht bloß Künstler, sondern Weiser, Magier, wahrer Führer der Seelen, Stiller auch des religiösen Bedürfnisses« (Hofmannsthal 1979, S. 479 f.) Zur Polarität des Gegensatzes Europa-Asien schreibt Hofmannsthal:

Es sind das alte, auf der Synthese von abendländischem Christentum und einer ins Blut aufgenommenen Antike ruhende Europa und das zu Asien tendierende Rußland, die in Goethe und Dostojewski einander gegenüberstehen. (Hofmannsthal 1979, S. 480 f.)

Für Hofmannsthal bedeutete dieser Essay die Revision seiner Europa-Position von 1917. Damals hatte er seine Hoffnung auf eine Erneuerung des Kontinents durch die Weisheit Asiens gesetzt. Jetzt aber war der Autor von der Überlegenheit des europäischen über den asiatischen Geist überzeugt; er glaubte nun, daß das in Goethes Werk enthaltene »abendländische Geheimnis noch kompakter« sei als das »morgenländische« der Romane Dostojewskis. Während Dostojewskis »letztes Wort« vielleicht bereits gesprochen sei, werde Goethes Werk auch »einer späteren Generation« von Europäern noch als geistiges Fundament dienen (Hofmannsthal 1979, S. 481).

Von dem Gegeneinander-Ausspielen von Goethe und Dostojewski mit so dubiosen Denkschemata wie Europa versus Asien wollte Thomas Mann nichts wissen. 1922 veröffentlichte er den Essay *Goethe und Tolstoi* (1990). Dieser Vortrag hätte auch »Goethe und Tolstoi im Vergleich zu Schiller und Dostojewski« heißen können. Thomas Mann sieht im Werk Goethes und Tolstois die »Kraft der Natur«, in den Arbeiten Schillers und Dostojewskis die »Kühnheit des Geistes« verkörpert (Mann 1990, S. 93). In den Dichtungen dieser Autorenpaare drücke sich eine komplementäre europäische Geisteshaltung aus, und nur in Komplementarität werde sie »das Beste« zum »Bilde vollendeter Humanität« (Mann 1990, S. 173) beitragen.

6. Vereintes Europa versus NS-Barbarei

Auch im Übergang von den zwanziger zu den dreißiger Jahren diente Goethe als Kronzeuge des künftigen Europa. Georges Duhamel forderte 1928 in dem Essay *Vom europäischen Geist* die Einigung des Kontinents und die Erziehung der neuen Generation im Sinne des Goetheschen Weltbürgertums. Solche Beschwörungsformeln häuften sich im Jubiläumsjahr 1932, als man des hundertsten Todestages Goethes gedachte. Die europäisch gesonnenen Schriftsteller feierten damals den Dichter als einen der ihren. So auch Stefan Zweig (1983), der Goethes Weltbürgertum als Gipfelpunkt der Zivilisation Europas deutete (Zweig 1983, S. 210). Der französische Kulturkritiker und Literaturwissenschaftler André Suarès publizierte aus gegebenem Anlaß ein umfangreiches Buch mit dem Titel *Goethe. Der große Europäer* (1932). Am Anfang dieses Buches heißt es:

Goethe ist der größte Europäer, und er ist der erste Europäer seit Montaigne. [...] Es gibt kein Heil für Europa als im Geiste Goethes. Es ist nicht möglich, daß dieser Geist erlischt, weil er der Geist Europas selber ist und weil Europa nichts als ein leeres Wort wäre – ohne ihn.⁵

In Deutschland veröffentlichte Ernst Robert Curtius gleichzeitig sein Buch *Deutscher Geist in Gefahr* (1932), mit dem er im Sinne Goethes für die Erneuerung eines europäischen Humanismus plädierte und sich gegen den Nationalismus und Kollektivismus der deutschen Rechten aussprach. Es war, als habe man in Goethe, dem denkbar größten Gegensatz zu Hitler in der Geschichte der Deutschen, einen Geist des Individualismus und der umfassenden Menschlichkeit beschwören wollen, der die drohenden Dämonen des Fanatismus, des Massenwahns, der Gewalt und dem Menschenverachtung bannen möge.

Wenige Monate später erfolgte Hitlers Ernennung zum Reichskanzler, und nun wurde sogar Goethe im Sinne völkischer Ideologie interpretiert. Von einem europäischen Goethe wollte man im Hitler-Staat nichts wissen. 1939 veröffentlichte Goebbels einen Erlaß im Zeitschriften-Dienst seines Propaganda-Ministeriums, wonach »Goethe, der Europäer ein zu vermeidender Ausdruck« sei (Mathieu 1980). Die Schriftsteller im Exil setzten jedoch die Identifizierung von Goethe mit Europa fort, wie einem Essay aus dem Jahr 1933 *Altes Europa – Neues Deutschland* von Ferdinand Lion (1980) in Klaus Manns *Sammlung* zu entnehmen ist. Lion titulierte Goethe mit »pater europae«, dessen Werk »die vollkommene, europäische Summe«, die »höchste, europäische Figur« als »harmonische Zusammenfassung aller Elemente«

5 Zitiert nach Katharina Mommsen: *Goethe und unsere Zeit*. Frankfurt/M. 1999, S. 14 und S. 37.

6 Thomas Mann schickte den Vortrag »La formation de l'homme moderne« als seinen Beitrag an die Völkerbundkommission für geistige Zusammenarbeit, die im Frühjahr 1935 in Nizza tagte. Unter dem Titel »Achtung, Europa!« erschien die Arbeit erstmals im *Neuen Wiener Journal* (15. und 22. Februar 1936) und dann erneut in der Essay-Sammlung mit dem Titel *Achtung, Europa!* 1938 im Bermann-Fischer Verlag in Stockholm. (Vgl. Thomas Mann: *Reden und Aufsätze* 4. Frankfurt/M. 1990, S. 766–779.)

auf dem Gebiet der Kunst darstelle (Lion 1980, S. 150f.). Goethes Werk galt Lion als Beispiel für die vielen Permutationen, die die europäische Kultur bot und als Dokument des europäischen Individualismus. Ferdinand Lion war ein enger Mitarbeiter Thomas Manns, und so überrascht es nicht, wenn er Gedanken formuliert, die man auch bei seinem Vorbild findet. 1936 und erneut 1938 hatte Thomas Mann in seinem Essay *Achtung, Europa!*⁶ unter Berufung auf Goethes Bildungskonzept gegen die Zerstörung der individualistisch orientierten europäischen Kultur durch die rechtsradikalen Massenbewegungen der Zeit argumentiert. In diesem Sinne ist auch Thomas Manns Bezug auf Goethe in seiner Exilzeit zu verstehen, seine identifikatorische Referenz im Roman *Lotte in Weimar*, der 1939 bei Bermann-Fischer in Stockholm erschien. Daß Goethes Dichtungen in einem Konzentrationslager als geistige Überlebenshilfe dienen konnten, ist dem bewegenden Buch von Nico Rost, *Goethe in Dachau. Literatur und Wirklichkeit*, zu entnehmen, das 1949 in Deutschland erschien.

Auch nach dem zweiten Weltkrieg scharten sich die Europäer um Goethe. 1949 gedachte man des zweihundertsten Goethe-Geburtstages, und in einem von der UNESCO herausgegebenen Sammelband zum Anlaß feierten internationale Vertreter von Kultur und Politik Goethe als europäisches Genie, als Präsidenten Europas oder gar als Inkarnation des guten Geistes internationaler Beziehungen (vgl. Mommsen 1991).

7. Und heute?

Und heute? Von Goethe ist in der Europa-Essayistik nicht mehr die Rede. Die europäische Integration ging ihren ökonomisch-monetären Vereinheitlichungsweg zum Gemeinsamen Markt und zum Euro ohne Berufung auf Goethe, ja ohne *expressis verbis* formulierte kulturelle Vision überhaupt. Gibt es noch eine Breitenwirkung Goethes? In den Jahrzehnten vor und nach Goethes Tod inspirierten Lieder und Dramen des Autors Komponisten wie Beethoven, Schubert, Liszt und Hugo Wolf zu Vertonungen und Symphonien. Vor hundert bzw. fünfzig Jahren waren es europaweit berühmte Philosophen, Theologen und Soziologen wie Benedetto Croce, Georg Simmel, Rudolf Steiner, Ortega y Gasset, Paul Tillich und Ernst Cassirer, die in Goethes Weltanschauung das Koordinatensystem ihrer Humanität entdeckten. Die Einstellung zu kanonischen Autoren und ihren Werken ist inzwischen kritischer und skeptischer geworden. Von uneingeschränkter Verehrung ist jetzt selten die Rede, und zur Mythisierung Goethes, zu der sich noch Hofmannsthal hinreißen ließ, findet man derzeit keinen Anlaß. Die Ambivalenzen und Vieldeutigkeiten, die Abgründe und Unsicherheiten im Werk Goethes werden in der Gegenwart stärker gesehen und betont als in früheren Rezeptionsphasen. Heute sind es vor allem die deutschsprachigen Schriftsteller, die ihrer kritischen Zuneigung und kontrollierten Bewunderung in Essays und Dichtungen Ausdruck verleihen. Da ist vor allem zu denken an Ulrich Plenzdorf (1973), Hans Magnus Enzensberger (1995), Peter Hacks (1977, 1981, 1988), Eckhard Henscheid (1982, 1994), Thomas Brasch (1977), Dieter Kühn (1985, 1999), Adolf Muschg (1971, 1985, 1986), Martin Walser (1982, 1983) und Hanns-Josef Ortheil. Ortheils Roman *Faustinas Küsse* (1998) ist eine Dichtung über

Goethe in Rom, d. h. über den kosmopolitischen Schriftsteller *par excellence* in einer der Metropolen der europäischen Kultur.

Die aktuellsten Europa-Essays deutschsprachiger SchriftstellerInnen der letzten fünfzehn Jahre nehmen nicht mehr direkt Bezug auf Goethes Werk; indirekt allerdings durchaus. Denn die Antworten, die hier auf Fragen zur deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert, zur Beziehung zwischen Europa und der Dritten Welt, zur Multikulturalität und zur Globalisierung gegeben werden, würden ohne die Nachwirkung des Goetheschen Kosmopolitismus auf den Europa-Diskurs wohl anders ausfallen (vgl. Lützeler 2003).

Literatur

- BHABHA, HOMI K.: *The Location of Culture*. New York–London 1994.
- BLUMENBERG, HANS: Prometheus wird Napoleon, Napoleon wird Prometheus. In: Ders.: *ARBEIT AM MYTHOS*. Frankfurt/M. 1979, S. 504–566.
- BOYLE, NICHOLAS: Europa. In: Witte, Bernd (Hrsg.): *Goethe Handbuch*. Band 4/1. Hrsg. von Hans-Dietrich Dahnke und Regine Otto. Stuttgart–Weimar 1998, S. 284.
- BRASCH, THOMAS: *Herr Geiler (Farce nach Goethe)*. Frankfurt/M. 1977.
- CURTIVS, ERNST ROBERT: *Deutscher Geist in Gefahr*. Stuttgart–Berlin 1932.
- DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FELIX: *Kafka. Für eine kleine Literatur*. Frankfurt/M. 1996.
- DUHAMEL, GEORGES: Vom europäischen Geist. In: *Neue Rundschau* 39.2 (1928), S. 235–248.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS: *Nieder mit Goethe! Eine Liebeserklärung*. Frankfurt/M. 1995.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON: *Goethes sämtliche Werke*. Jubiläums-Ausgabe. Hrsg. von Eduard von der Hellen. Stuttgart 1902–1912.
- HARDENBERG, FRIEDRICH VON (NOVALIS): Die Christenheit oder Europa. Ein Fragment. In: Ders.: *Schriften*, Bd. 3: *Das philosophische Werk II*. Hrsg. von Richard Samuel in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz. Stuttgart 1968, S. 507–524.
- HACKS, PETER: *Das Jahrmarktsfest zu Plundersweilern*. Düsseldorf 1977.
- HELLEN, EDUARD VON DER: *Pandora. Drama nach J. W. von Goethe*. Berlin 1981.
- DERS.: *Ein Gespräch im Hause Stein über den abwesenden Herrn von Goethe*. Hamburg 1998.
- HENSCHIED, ECKHARD: *Unser Goethe. Ein Lesebuch*. Zürich 1982.
- DERS.: *Eckermann und sein Goethe: getreu nach den Quellen*. Zürich 1994.
- HERDER, JOHANN GOTTFRIED: *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt/M. 1967.
- HESSE, HERMANN: Die Brüder Karamasoff oder Der Untergang Europas. In: Ders.: *Betrachtungen und Briefe. Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Frankfurt/M. 1958, S. 161–178.
- DERS.: O Freunde, nicht diese Töne!. In: Ders.: *Betrachtungen. Gesammelte Werke*, Bd. 10. Frankfurt/M. 1970, S. 411–416.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON: Blick auf den geistigen Zustand Europas. In: Ders.: *Reden und Aufsätze II*. Frankfurt/M. 1979, S. 478–481.
- KÜHN, DIETER: *Flaschenpost für Goethe*. Frankfurt/M. 1985.
- DERS.: *Goethe zieht in den Krieg. Eine biographische Skizze*. Frankfurt/M. 1999.
- LION, FERDINAND: Altes Europa – Neues Deutschland. In: Ders.: *Geist und Politik in Europa*. Verstreute Schriften aus den Jahren 1915–1961. Heidelberg 1980, S. 148–163.
- LÜTZELER, PAUL MICHAEL: Europäische Identität heute. Vom Ethnozentrismus zur Multikultur. In: Ders.: *Europäische Identität und Multikultur*. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik. Tübingen 1997, S. 11–26.
- DERS.: *Die Schriftsteller und Europa*. Von der Romantik bis zur Gegenwart. München 1992 und Baden–Baden 1998a.

- DERS.: Nomadentum und Arbeitslosigkeit. Identität in der Postmoderne. In: *Merkur* 594/595 (1998b), S. 908–918.
- DERS.: »Mein Träumlein von Europa«: Deutschsprachige Europa-Essays der 90er Jahre«. In: Segebrecht, Wulf et al. (Hrsg.): *Europa in den europäischen Literaturen der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2003, S. 469–495.
- MANN, THOMAS: Goethe und Tolstoi. Fragmente zum Problem der Humanität. In: Ders.: *Reden und Aufsätze 1*, Bd. 9 der Gesammelten Werke. Frankfurt/M. 1990, S. 58–173.
- MATHIEU, GUSTAVE: A Nazi propaganda directive on Goethe. In: *Publications of the English Goethe Society* 22 (1953), S. 129–137.
- MINDER, ROBERT: Madame de Staël entdeckt Deutschland. In: Ders.: *Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich*. Frankfurt/M. 1962, S. 94–105.
- MOMMSEN, KATHARINA: *Kleists Kampf mit Goethe*. Frankfurt/M. 1979.
- DERS.: nur aus dem fernsten her kommt die erneuerung. In: Iwasak, Eijiro; Shichiji, Yoshinori (Hrsg.): *Internationaler Germanisten-Kongreß in Tokyo, Ansprachen, Plenarvorträge, Berichte*. München 1991, S. 23–43.
- MUSCHG, ADOLF: *Die Aufgeregten von Goethe*. Zürich 1971.
- DERS.: *Im Wasser Flamme: Goethes grüne Wissenschaft*. Stuttgart 1985.
- DERS.: *Goethe als Emigrant: Auf der Suche nach dem Grünen bei einem alten Dichter*. Frankfurt/M. 1986.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe in fünfzehn Bänden, 2. durchgesehene Aufl. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München–Berlin 1988, Bd. 3, S. 68; Bd. 11, S. 362, Bd. 5, S. 151.
- ORTHEIL, HANNS-JOSEF: *Faustinas Küsse*. München 1998.
- PANNWITZ, RUDOLF: *Deutschland und Europa. Grundriß einer deutsch-europäischen Politik*. Nürnberg 1918.
- PLENZDORF, ULRICH: *Die neuen Leiden des jungen W.* Rostock 1973.
- ROST, NICO: *Goethe in Dachau. Literatur und Wirklichkeit*. Aus dem Holländischen von Edith Rost-Blumenberg. München 1949.
- SCHLEGEL, AUGUST WILHELM: Abriß von den Europäischen Verhältnissen der Deutschen Litteratur. In: Ders.: *Kritische Schriften*. Berlin 1828, S. 1–24.
- SCHLEGEL, FRIEDRICH: Reise nach Frankreich. In: Ders.: *Studien zur Geschichte und Politik*. Eingel. und hrsg. von Ernst Behler (Bd. 7 der Kritischen Friedrich-Schlegel-Ausgabe). München–Paderborn–Wien 1966, S. 56–79.
- SPENGLER, OSWALD: *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München 1980 (Neuausgabe).
- STAËL-HOLSTEIN, ANNE GERMAINE BARONIN VON: *Deutschland*, 1. Bd., 2. Abteilung. Berlin 1814.
- SUARÈS, ANDRÉ: *Goethe. Le Grand Européen*. Paris 1932.
- WALSER, MARTIN: *In Goethes Hand. Szenen aus dem 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M. 1982.
- DERS.: *Goethes Anziehungskraft*. Vortrag. Konstanz 1983.
- ZWEIG, STEFAN: Der europäische Gedanke in seiner historischen Entwicklung. In: Ders.: *Die schlaflose Welt*. Aufsätze und Vorträge aus den Jahren 1909–1941. Gesammelte Werke in Einzelbänden. Frankfurt/M. 1983, S. 185–210.

Georg Gombos

Imre Kertész, ein europäischer Autor

Imre Kertész, 1929 als Sohn jüdischer Eltern in Budapest geboren, war keine fünfzehn Jahre alt, als er nach Auschwitz und später nach Buchenwald verschleppt wurde. Viele Jahre später machte er sich daran, einen Roman zu schreiben, der sich mit dieser Erfahrung beschäftigt. Über zehn Jahre arbeitete er am *Roman eines Schicksallosen* und musste 1973 feststellen, dass das Manuskript im damaligen kommunistischen Ungarn zurückgewiesen wurde. Erst zwei Jahre später, 1975, sollte es erscheinen, um von der Kritik totgeschwiegen zu werden. Diese Erfahrung verarbeitete Kertész in *Fiasko* (ungarisch 1988). Gemeinsam mit *Kaddisch für ein nicht geborenes Kind* (ungarisch 1990), in dem die Romanfigur aus *Roman eines Schicksallosen* begründet, warum er nach den Erfahrungen des Holocaust kein Kind in die Welt setzen will, gelten diese drei Bücher als Trilogie.

Kertész ist aus vielen Gründen als europäischer Autor zu bezeichnen: zum einen setzt er sich mit der größten gesellschaftlichen und kulturellen Katastrophe der europäischen Geschichte, dem Holocaust, auseinander. Zum anderen ist er ein Dichter, dem jegliches kollektives Denken und Handeln zutiefst suspekt und fremd ist, der die Verantwortung des Einzelnen exemplarisch auch in widrigsten Zeiten beschreibt, der Nationalismus verabscheut, das Gerede von Heimat, von Heimatgefühl von sich weist, dem die Achtung des Anderen, des Fremden ein Anliegen ist, der zwar viel Dis-

GEORG GOMBOS, lehrt am Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: georg.gombos@uni-klu.ac.at

kriminierung bis heute erlebt hat, sie aber ablehnt und mit seinen Worten bekämpft. Nicht zuletzt ist er auch deswegen ein europäischer Autor, weil er mit Ungarisch eine der kleinen, alteingesessenen europäischen Sprachen, ohne auch nur einen Hauch von Ethnozentrismus vertritt, im Gegenteil: was er so genau auf Ungarisch beschreibt, geht alle an und weist weit über die Grenzen von Ungarn hinaus.

Kertész nennt sein Schreiben »eine strikte Privatangelegenheit«, denn er sei eines Tages auf den Gedanken gekommen, »daß nur eine einzige Realität existiert, diese Realität aber bin ich selbst, mein Leben, dieses zerbrechliche und mir für unbestimmte Zeit zugesprochene Geschenk, das unbekannte, fremde Mächte beschlagnahmt, verstaatlicht, determiniert und besiegelt hatten und das ich aus der sogenannten Geschichte, diesem fürchterlichen Moloch, zurückholen musste, weil es allein mir gehört und ich entsprechend mit ihm umzugehen hatte« (Kertész 2002a). Auch habe er erkennen müssen, dass sich seine Erfahrungen im Konzentrationslager im Laufe der Jahre aufzulösen begannen:

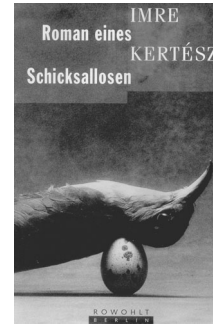
Bestürzt erkannte ich, daß mir nach einem Jahrzehnt, da ich aus den Konzentrationslagern der Nazis zurückgekehrt war, und noch halb im Bann des stalinistischen Terrors, von dem Ganzen nicht mehr als ein nebulöser Eindruck und ein paar Anekdoten blieben. Als wenn mir nichts passiert sei, wie man zu sagen pflegt. (Kertész 2002a)

Es ist der besondere Stil, der Ton, der beim *Roman eines Schicksallosen* auffällt: Es ist eine detaillierte Beschreibung dessen, was der knapp fünfzehnjährige Romanheld erlebt, wie er versucht, die Ereignisse zu verstehen und wie er versucht, sein eigenes Überleben sicherzustellen. Die folgenden Ausschnitte beschreiben die Ankunft im Konzentrationslager und die bald darauf erfolgende Selektion, jene Minuten, die für die einen den sofortigen Tod, für die anderen – darunter auch den Romanhelden – eine weitere Lebenschance bedeuteten:

Dann war auch an unserer Wagentür das Schlagen eines Werkzeugs zu hören, und die schwere Tür wurde von jemandem, oder eher mehreren, aufgeschoben. [...] Tatsächlich, sie sahen aus wie Juden, in jeder Hinsicht. Ich fand sie verdächtig und insgesamt fremdartig. Als sie uns Jungen bemerkten, gerieten sie, wie mir schien, ganz in Aufregung. Sie fingen sogleich ein schnelles, irgendwie gehetztes Geflüster an, und da habe ich die überraschende Entdeckung gemacht, daß die Sprache der Juden offenbar nicht nur Hebräisch ist, wie ich bis dahin geglaubt hatte: »Reds di jiddisch, reds di jiddisch, reds di jiddisch?« – so verstand ich allmählich ihre Frage. Die Jungen und ich sagten: »Nein.« Wie ich sah, waren sie damit nicht sehr zufrieden. Dann aber – vom Deutschen ausgehend, konnte ich es leicht verstehen – wurden sie auf einmal alle sehr neugierig auf unser Alter. Wir sagten: »Vierzehn, fünfzehn«, je nachdem, wie alt jeder war. Da haben sie gleich sehr protestiert, mit den Händen, mit dem Kopf, mit dem ganzen Körper: »Seschzajn«, flüsterten sie von allen Seiten, »seschzajn«. (Kertész 1996, S. 88, 90)

Die Untersuchung selbst kann im übrigen nicht |mehr als etwa zwei, drei Sekunden (annähernd) gedauert haben. Gerade war vor mir noch Moskovic an die Reihe gekommen – ihn hatte der Arzt sofort, mit gestrecktem Zeigefinger, in die andere Richtung gewiesen. Ich hörte noch, wie Moskovic zu erklären versuchte: »Arbeiten ... sechzehn ...« – aber von irgendwoher packte ihn eine Hand, und schon hatte ich seinen Platz eingenommen. Mich, so sah ich, betrachtete der Arzt schon gründlicher, mit einem abwegenden, ernsten und aufmerksamen Blick. Ich habe mich dann auch aufgerichtet, um ihm meinen Brustkasten zu zeigen, und – so erinnere

Imre Kertész:
Roman eines Schicksallosen
 Aus dem Ungarischen
 von Christina Viragh.
 Berlin: Rowohlt 1996.
 ISBN 3-87134-229-07



ich – sogar etwas lächeln müssen, als ich so nach Moskovics drankam. Zu dem Arzt hatte ich auch gleich Vertrauen, weil er von angenehmer Erscheinung war und ein sympathisches, langes, glattrasiertes Gesicht hatte, eher schmale Lippen und blaue oder graue, auf jeden Fall helle, gütig blickende Augen. Ich konnte ihn mir gut anschauen, während er, seine behandschuhten Hände beidseits auf meine Wangen stützend, mir mit dem Daumen die Haut unter den Augen ein bißchen herunterzog – geradeso, mit gleichem Handgriff, wie ich es von den Ärzten zuhause kannte. Gleichzeitig fragte er mich mit einer leisen, aber klaren Stimme, die den gebildeten Menschen verriet: »Wie alt bist du?« – aber irgendwie nur so nebenbei. Ich sagte: »Sechzehn.« Er hat leicht genickt, aber es schien eher deswegen zu sein, weil es die richtige Antwort, und nicht, weil es die Wahrheit war – jedenfalls ist es mir in der Eile so vorgekommen. Ich habe noch eine andere Beobachtung gemacht, oder eher eine flüchtige, vielleicht auch falsche Wahrnehmung – als hätte er irgendwie zufrieden, ja fast schon erleichtert gewirkt; mir schien, ich gefiel ihm irgendwie. Dann schob er mich weg, mit der einen Hand noch auf meinem Gesicht, während er mir mit der anderen die Richtung wies, auf die andere Seite der Straße, zu den Tauglichen. Die Jungen erwarteten mich schon triumphierend, vor Freude lachend. Und beim Anblick dieser strahlenden Gesichter war es vielleicht, daß ich den Unterschied verstand, welcher unsere Gruppe von denen auf der anderen Seite wirklich trennte: es war der Erfolg, wenn ich es richtig empfand. (Kertész 1996, S. 97–99)

Ob in diesen Momenten dem Romanhelden klar ist, was es für die Nicht-Tauglichen hieß, abgewiesen zu werden, erfährt der Leser nicht. Kertész beschränkt sich auf die genaue Schilderung der Abläufe aus der Sicht des Protagonisten, der sein ganzes Bemühen darauf richtet zu verstehen und sein Bestes zu geben – um zu überleben. Dass er überlebt, verdankt er dem Zufall und seinem letztlich doch noch vorhandenen Lebenswillen. Zum Skelett abgemagert, dem Tode nahe liegt er inmitten von Leichen. Als die Leichen weggeschafft werden, entdeckt man ihn – das Lager ist zu jenem Zeitpunkt bereits befreit – und bringt ihn in das Krankenlager. Auch er will noch etwas leben:

Auf jeden Fall schien mir, daß ich lange so lag, und ich war einfach da, friedlich, sanft ohne Neugier, voller Geduld, einfach da, wo sie mich hingelegt hatten. Ich spürte weder Kälte noch Schmerz, und auch daß mir irgendwie ein stechender Niederschlag, zwischen Schnee und Regen, das Gesicht naß machte, wurde mir eher von meinem Verstand als von meiner Haut vermittelt. [...] Gleich neben mir geriet ein unförmiger Gegenstand: ein Holzschuh in meinen Blick, auf der anderen Seite hingegen eine der meinen ähnliche Teufelsmütze mit spitzem Zubehör: einer Nase und einem Kinn, dazwischen eine hohle Vertiefung, ein Gesicht. Dahinter

weitere Köpfe, Gegenstände, Körper – ich begriff: der Rest der Ladung, der Abfall, um es genauer zu sagen, den man offenbar erst einmal hier aufbewahrte. [...] ... und mit noch größerer Mühe erkannte ich in diesem heiseren Geflüster eine vordem – wie ich erinnern mußte – doch so eherne Stimme: »Ich pro...te...stiere«, murmelte sie. Da blieb der Körper für einen Augenblick in der Luft hängen, bevor er weitergeschwungen wurde, gewissermaßen vor Überraschung, wie ich empfand, und gleich darauf hörte ich eine andere Stimme, offenbar von demjenigen, der ihn an den Schultern hielt. Es war eine angenehme, männliche, freundliche Stimme, und ihr etwas fremd klingendes Lagerdeutsch zeugte meinem Gefühl nach eher von einem gewissen Staunen, einer gewissen Verblüffung, als von Unwillen: »Was? Du willst noch leben?« fragte er, und auch ich fand das, in der Tat, etwas komisch und unbegründbar, im großen und ganzen ziemlich vernunftwidrig von ihm, in diesem Moment. Und ich beschloß: ich meinerseits werde vernünftiger sein. [...] und in der herb riechenden Luft erkannte ich von fern her, kein Zweifel, den Duft von Kohlrübensuppe. Das war schade, denn dieser Anblick, dieser Duft mögen in meiner sonst schon abgestumpften Brust ein Gefühl ausgelöst haben, dessen anschwellende Woge sogar aus meinen ausgetrockneten Augen noch ein paar wärmende Tropfen in die kalte Nässe auf meinem Gesicht zu pressen vermochte. Und alles Abwägen, alle Vernunft, alle Einsicht, alle Verstandesnüchternheit half da nichts – in mir war die verstohlene, sich ihrer Unsinnigkeit gewissermaßen selbst schämende und doch immer hartnäckiger werdende Stimme einer leisen Sehnsucht nicht zu überhören: ein bißchen möchte ich noch leben in diesem schönen Konzentrationslager.« (Kertész 1996, S. 205–207, 209)

Im ungarischen Originaltitel heißt der Roman *Schicksallosigkeit*. Kertész definiert die Erfahrung der »Schicksallosigkeit« als die Unmöglichkeit, sein eigenes Schicksal selbst zu gestalten und stattdessen der Macht einer Diktatur ausgesetzt zu sein, in der das Leben vorgezeichnet ist: »Was bezeichne ich als Schicksal? Auf jeden Fall die Möglichkeit der Tragödie. Die äußere Determiniertheit aber, die Stigmatisierung, die unser Leben in eine durch den Totalitarismus gegebene Situation presst, vereitelt diese Möglichkeit: Wenn wir also als Wirklichkeit die uns auferlegte Determiniertheit erleben statt einer aus unserer eigenen relativen Freiheit folgenden Notwendigkeit, so bezeichne ich das als Schicksallosigkeit.« (Kertész in *Galeerentagebuch*, zit. nach Reichensperger 2003, S. 30)

Anlässlich der Verleihung des Nobelpreises für Literatur 2002 erläutert Kertész in seinem Nobelpreis-Vortrag dieses Ausgeliefertsein an die Macht der Unterdrücker und begründet, warum er so minutiös die Einzelheiten die Erfahrungen seines Romanhelden beschrieb:

Nur daß mein Romanheld in den Konzentrationslagern nicht seine eigene Zeit lebt, weil er weder im Besitz seiner Zeit, noch seiner Sprache, noch seiner Persönlichkeit ist. Er legt nicht Erinnerungen vor, er existiert. So mußte der Arme also in den obskuren Schlingen der Linearität schmachten und konnte sich nicht von den qualvollen Einzelheiten befreien. Statt einer ansehnlichen Reihe großer tragischer Momente mußte er das *Ganze* [kursiv im Original, G. G.] durchleben, das bedrückend ist und wenig Abwechslung bietet, so wie das Leben. [...] Ich hatte diese zwanzig Minuten anders in Erinnerung [in denen die Selektion an der Verladerampe in Birkenau stattfand – G. G.]. Nach authentischen Quellen suchend, las ich zum ersten Mal die klaren, selbstquälerisch gnadenlosen Erzählungen Tadeusz Borowskis, darunter »Bitte, die Herrschaften zum Gas!«. Später kam mir die Foto-Serie in die Hände, die ein SS-Soldat von den an der Rampe von Birkenau ankommenden Menschentransporten gemacht hatte und die von amerikanischen Soldaten in der ehemaligen SS-Kaserne des schon befreiten Lagers gefunden worden war. Bestürzt betrachtete ich die Bilder. Hübsche, lachende Frauengesichter, verständ-

Biographie von Imre Kertész

- 1929, 9. November: Kertész wird in Budapest als Sohn jüdischer Eltern geboren.
- 1944 wird er als knapp 15-Jähriger nach Auschwitz, später nach Buchenwald ins Konzentrationslager verschleppt. Er entgeht knapp dem Tod und kehrt nach der Befreiung des Lagers 1945 nach Budapest zurück.
- 1948 – 1951 arbeitet er für die Zeitung *Világosság* (»Helligkeit«), wird entlassen, als die Zeitung ihre Unabhängigkeit verliert und von der Kommunistischen Partei kontrolliert wird. In der Folge arbeitet er – nachdem er eine zweijährige Wehrpflicht absolviert hatte – als freier Schriftsteller und Übersetzer. Er übersetzt deutschsprachige Autoren wie Nietzsche, Hofmannsthal, Schnitzler, Freud, Roth, Wittgenstein und Canetti. Er schreibt auch für das Theater.
- 1975 erscheint sein Roman *Sorstalanság* (wörtlich: Schicksallosigkeit; *Mensch ohne Schicksal* 1990; *Roman eines Schicksallosen*, 1996), zwei Jahre nachdem er sich um eine Veröffentlichung bemüht hatte. Der Roman, an dem er mehr als ein Jahrzehnt geschrieben hatte und der seine KZ-Erfahrungen in romanhafter, literarischer Form verarbeitet, wird in Ungarn von der Kritik totgeschwiegen.
- 1988 erscheint *A kudarc* (*Fiasko*, 2000), indem er die Erfahrung des Totschweigens von *Roman eines Schicksallosen* verarbeitet.
- 1990 erscheint *Kaddis a még nem született gyermekért* (*Kaddisch für ein nicht geborenes Kind*, 1992) welches gemeinsam mit *Roman eines Schicksallosen* und *Fiasko* als Trilogie angesehen wird. Andere Prosawerke sind: *A nyomkereső* (*Der Spurensucher*), 1977, und *Az angol lobogó*, 1991 (*Die englische Flagge*, 1991).
- 1992 erscheint *Gályanapló* (*Galeerentagebuch*, 1993), ein belletristisches Tagbuch, das die Jahre 1961 bis 1991 umspannt.
- 1997 erscheinen weitere Aufzeichnungen, die die Jahre 1991–1995 umspannen: *Valaki más: a változás krónikája* (wörtlich: Jemand anderes: Die Chronik der Veränderung; *Ich – ein anderer*, 1998)
- Imre Kertész erhält namhafte ungarische und deutsche Literaturpreise. Zu den deutschen Literaturpreisen zählen: der Brandenburger Literaturpreis (1995), der Leipziger Buchpreis zur Europäischen Verständigung (1997), der Herder Preis (2000), der WELT-Literaturpreis (2000), der Ehrenpreis der Robert-Bosch-Stiftung (2001) und der Hans Sahl-Preis (2002).
- Oktober 2002: Die schwedische Akademie der Wissenschaften verkündet die Vergabe des Nobelpreises für Literatur an Imre Kertész.
- 2003 erscheint *Felszámolás* (*Liquidation*, 2003). (Siehe auch für eine vollständige Liste seiner Werke: Schwedische Akademie der Wissenschaften: Biobibliographische Notiz <http://www.nobel.se/literature/laureates/2002/kertesz-bibl-d.html>)

nisvoll dreinblickende junge Männer, voll von den besten Absichten, von der Bereitschaft zur Mitarbeit. Nun verstand ich, warum und wie diese beschämenden zwanzig Minuten der Untätigkeit und Wehrlosigkeit sich in ihnen so hatten verwischen können. Und als ich darüber nachsann, daß sich das alles immer wieder genauso wiederholt hatte, Tag für Tag, Woche für Woche, Monat für Monat, eine lange Reihe von Jahren hindurch, da erkannte ich die Technik des Schreckens, begriff, wie es möglich war, die menschliche Natur selbst gegen das Leben des Menschen zu wenden. (Kertész 2002a)

Die Nobelpreis-Jury sprach Imre Kertész den Literaturnobelpreis 2002 »für ein schriftstellerisches Werk, das die zerbrechliche Erfahrung des Einzelnen gegenüber der barbarischen Willkür der Geschichte behauptet«, zu. Er erforsche »die Möglichkeit, noch als Einzelner in einem Zeitalter zu leben und zu denken, in dem die Men-

schen sich immer vollständiger staatlicher Macht untergeordnet haben« (Schwedische Akademie 2002).

Die Lehren, die Kertész aus seinen Erfahrungen zieht, kreisen unweigerlich um die Frage der Verarbeitung des Holocaust als eine Grundlage, ja sogar eine Existenzfrage für eine friedliche Entwicklung europäischer Kultur. Eine zweitausendjährige europäische Kultur hat den Holocaust hervorgebracht, an der Auseinandersetzung mit diesem »Trauma der europäischen Zivilisation« führt kein Weg vorbei, will Europa sich gesellschaftlich und kulturell weiterentwickeln:

Ich bin unverändert der Meinung, der Holocaust ist ein Trauma der europäischen Zivilisation, und es wird zu einer Existenzfrage für diese Zivilisation werden, ob dieses Trauma in Form von Kultur oder Neurose, in konstruktiver oder destruktiver Form in den Gesellschaften Europas weiterlebt. (Kertész 2002b)

Die Rolle des Einzelnen bei der Entwicklung Europas bestehe in der Übernahme von Verantwortung für eigenes Denken und Handeln und im Engagement für ethische Werte:

Alte Prophezeiungen sprechen davon, dass Gott tot sei. Zweifellos ist, dass wir uns nach Auschwitz selbst überlassen sind. Wir müssen uns unsere Werte selbst erschaffen, Tag für Tag und durch jenes andauernde, aber unsichtbare ethische Wirken, das diese Werte eines Tages ans Licht bringt und vielleicht zu einer neuen europäischen Kultur erhebt. (Kertész 2002a)

Literatur

KERTÉSZ, IMRE: *Roman eines Schicksallosen*. Berlin: Rowohlt 1996.

Ders.: *Nobelvorlesung*. 2002a.

<http://www.nobel.se/literature/laureates/2002/kertesz-lecture-g.html>

Ders.: *Banquet Speech* 2002b.

<http://www.nobel.se/literature/laureates/2002/kertesz-speech-g.html>

REICHENSPERGER, RICHARD: Der verschenkte Nobelpreis. In: *Der Standard*, 18. November 2003, S. 30.

SCHWEDISCHE AKADEMIE: Pressemitteilung 10. Oktober 2002.

<http://www.nobel.se/literature/laureates/2002/press-d.html>

Katarzyna Jaśtal und Agnieszka Palej

»Diese eine Geschichte ...« Der Erzähler Andrzej Szczypiorski

Unter den wenigen polnischen Autoren des 20. Jahrhunderts, deren Texte nicht nur der schmalen Slawistenschar bekannt sind (die beiden Nobelpreisträger Czesław Miłosz und Wisława Szymborska ausgenommen), gehört Andrzej Szczypiorski zu den wohl anerkanntesten. In die deutschsprachige Leselandschaft hat sich der Schriftsteller mit dem Roman *Die schöne Frau Seidenman* eingeschrieben, der 1988 auf Deutsch erschien und den die polnischen Leser unter dem Titel *Początek* (»Ein Anfang« oder »Der Beginn«) zwei Jahre zuvor kennen- und schätzen gelernt haben. Seit dem spektakulären Erfolg des Romans, der die Geschichte des Mit- und Gegeneinanderlebens der Polen, Juden und Deutschen in der polnischen Hauptstadt im Zweiten Weltkrieges beschrieb und vor diesem Hintergrund die Problematik der vielfach verschlungenen Schuld und Unschuld, der Täterschaft und des Opfer-Seins aufwarf, wurden Szczypiorski im Ausland wiederholt Ehrungen zu teil, die die Brisanz seiner Fragestellung und die literarisch und essayistisch erschriebene moralische Autorität des Autors international bestätigt haben: u. a. 1988 bekam Szczypiorski den Österreichischen Staatspreis für europäische Literatur, 1989 den Nelly-Sachs-Preis, 1990 den Kunst- und Kulturpreis der deutschen Katholiken, 1994 den Herderpreis der Stiftung F.V.S. zu Hamburg. 1995 wurden die Verdienste des Autors um die deutsch-polnischen Beziehungen mit dem Bundesverdienstkreuz der BRD

KATARZYNA JAŚTAL und AGNIESZKA PALEJ arbeiten am Germanistischen Institut der Jagellonen Universität Krakau. Instytut Germanistyki, Uniwersytet Jagielloński, 31-120 Krakow, Polen.
E-Mail: Jastal@vela.filg.uj.edu.pl

ausgezeichnet, im selben Jahr wurde er zum Mitglied im deutschen Orden pour le mérite. 1997 wählte ihn UNICEF zum »Botschafter des guten Willens«. Die europäische Anerkennung kam einem Autor zuteil, dessen engagierte Texte die im Alltag präsenten Gewaltzusammenhänge der europäischen Totalitarismen zu erschließen suchten.

Erinnerung als tragende Kraft des Schreibens

Nach Peter von Matt war Szczypiorski ein Autor, der nicht schreiben konnte, »ohne die Menschen im Gefüge der Politik zu zeigen, bald als Drahtzieher, bald als Augelieferte, bald als beides zugleich. So sehr war er selbst in die Geschichte des Jahrhunderts geworfen, dass die tausend bunten Geschichten, die er erzählte, immer nur diese eine Geschichte zu erzählen scheinen« (Matt 2003, S. 244 f.).

Das Geworfensein in die Geschichte bedeutete für den 1928 geborenen Szczypiorski zuerst die Erfahrung des Zweiten Weltkrieges. Für seine Generation bildete dieser das grundlegende Erlebnis, das die Art, Nationen, Europa und die Welt zu betrachten, generell geprägt hat. Szczypiorski deutete den Zweiten Weltkrieg als den im polnischen Titel von *Die schöne Frau Seidenman* genannten »Anfang« der totalitären Herrschaft in Europa. Dabei wurden der Nationalsozialismus und der Stalinismus vom Autor als graduell, nicht aber qualitativ unterschiedliche Größen aufgefasst:

Im Grunde war der erste Totalitarismus [...] zwar der grausamste, blutigste und raubgierigste, aber auch der dümmste und primitivste, weil ihm die spätere Raffinesse fehlte. Doch so ist es gewöhnlich bei jedem Menschenwerk, wir beginnen mit dem Primitiven, um nachfolgend das Kunstvolle, der Vollkommenheit nahe, zu erreichen. (Szczypiorski 1991, S. 100)

Das Geworfensein in die Geschichte bedeutete für den Autor nicht nur eine Befindlichkeitsform, die sich in der literarischen Reflexion erschöpft. Für ihn, den Sohn eines aktiv in der Polnischen Sozialistischen Partei des Vorkriegspolens wirkenden Publizisten und Historikers, Adam Szczypiorski, begann es mit einem Kampfeinsatz an der Seite der links orientierten Armia Ludowa (Volksarmee) im Warschauer Aufstand: jener 1944 erfolgten Erhebung der Stadtbevölkerung gegen die Nazi-Besatzung, die blutig niedergeschlagen wurde und nach der die fast vollständige Zerstörung der polnischen Hauptstadt erfolgte. Szczypiorski gehörte zu den Überlebenden, die inhaftiert und in die Konzentrationslager deportiert wurden. Um die leidvollen Erfahrungen aus dem KZ Sachsenhausen erweiterte er sein autobiographisch verbürgtes Recht, an der Diskussion über die Totalitarismen des 20. Jahrhunderts aktiv teilzunehmen. Szczypiorskis Gedächtnis, die tragende Kraft seines

1 Vgl.: »Der einzige Stoff für meine ganze literarische Arbeit ist meine Erinnerung. Das ist die Kohlengrube meiner Literatur. Ich gehe ganz unten bis zur tiefsten Dunkelheit meiner Erinnerung.« Des Teufels Stunde kommt. Andrzej Szczypiorski im Gespräch mit Mathias Schreiber und Fritz Rumler, in: *Der Spiegel*, 14. Oktober 1991.

Schreibens¹, konstruierte diesen kritischen Lebensabschnitt als eine Zeit, die aller Erwartung zuwider die Fragwürdigkeit der eindimensionalen kollektiven Zuordnungen sinnfällig machte. Seine Erinnerung bemühte der Autor, um gegen die gängigen Schemata der kollektiven Geschichtsschreibung zugunsten differenzierterer Wahrnehmungsmuster radikal zu plädieren:

Die billige Theorie, dass alle Deutschen Verbrecher wären, ist genauso faschistisch wie die im Dritten Reich geltende Überzeugung, dass die Deutschen ein Herrenvolk seien. Es gibt keine sündhaften und tugendhaften, keine niederträchtigen und edlen, keine verbrecherischen und heldenhaften Völker. Es gibt aber bestimmte Situationen, in denen verschiedenartige Neigungen der menschlichen Natur zu Wort kommen. Im Konzentrationslager Sachsenhausen bei Berlin [...] war mein grausamster Verfolger ein Kapo aus Lille in Nordfrankreich, ein Erbe der rationalistischen Gedanken von Voltaire, erzogen durch die Werke der lateinischsten der Literaturen der Welt. Zweimal im Konzentrationslager rettete mir das Leben ein Deutscher Namens Oske, der aus dem Taunusgebirge stammte, [...] Sozialdemokrat, Leser der finsternen und unkonkreten Schriften Hegels. (Szczypiorski 1995, S. 161)

Ein Mann der Öffentlichkeit und der Opposition

In der Nachkriegszeit blieb Szczypiorski im Kräftefeld der Politik: zuerst als Journalist, der mit einem sonntäglichen Radiofeuilleton landesweit bekannt und später (1956–1958) als Kultur- und Presseattaché der polnischen Botschaft in Kopenhagen tätig wurde. Seine eigentliche schriftstellerische Existenz gründete er im Zeichen des »Tauwetters«: Erst in dieser nach dem Tode Stalins erfolgten Liberalisierungsphase etablierte er sich als Autor von Hörspielen, Erzählungen und Romanen (darunter auch Jugendbüchern). 1974–1984 stand er dem polnischen Autorenverband vor. Ab 1965 arbeitete er für die populäre Wochenzeitschrift *Polityka*, von der er Mitte der siebziger Jahre aufgrund eines nicht-konformen Beitrags entlassen wurde. In den siebziger Jahren wird Szczypiorski nicht nur ein Mann der Öffentlichkeit, sondern auch des Untergrundes, der an oppositionellen Zeitschriften im In- und Ausland arbeitet. 1977 wird ein Publikationsverbot über seine Schriften verhängt. Nach der Ausrufung des Kriegsrechts im Dezember 1981 wird der Autor verhaftet und bleibt bis Frühjahr 1982 interniert. Nach dem Ende des realexistierenden Sozialismus in Polen wird der Schriftsteller wieder aktiv in der Politik, und zwar als Abgeordneter der »Solidarność« im Senat, der zweiten Kammer des polnischen Parlaments.

Nicht nur, wie oben erwähnt, im Ausland, sondern auch in seiner Heimat wurde der Autor gelesen und mit mehreren Auszeichnungen geehrt: Zu nennen wäre der Preis des polnischen P.E.N. Klubs von 1971, der wichtige polnische Literaturpreis der Zeitschrift *Wiadomości Literackie* von 1988, der Preis der Warschauer Buchhändler von 1991 und die Verleihung des Ordens »Polonia Restituta« durch den Präsidenten der Republik für die Verdienste um Polen. Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass Szczypiorski in Polen durchaus umstritten war: ein Beispiel dafür, dass die Rechnungen im Heimatland anders aufzugehen pflegen als im Ausland. Dem Autor wurden in Polen sowohl seine politische Vergangenheit vorgehalten (den Wandel von einem regimetreuen zum oppositionellen Schriftsteller vollzog er erst in den siebziger Jahren), als auch die Eröffnung der Perspektive auf die Ge-

schichte Polens als eines multiethnischen Staates, in dem die Juden einen wichtigen Beitrag zur Kultur geleistet haben. Dies reklamierte Szczypiorski mutig, bevor die Holocaust-Debatte wichtige Impulse zur Umschreibung der europäischen Geschichte gab, lange Zeit, bevor ihm diese Art der Vergangenheits- und Gegenwartsbewältigung zu öffentlichen Ehren helfen konnte. Als der wichtigste Text in diesem Zusammenhang galt dem polnischen Leser *Eine Messe für die Stadt Arras*, ein Roman des Erscheinungsjahres 1971. *Eine Messe für die Stadt Arras* war auch einer der ersten Texte Szczypiorskis, der in deutscher Übersetzung erschienen ist, allerdings nicht im Diogenes Verlag, sondern in der Evangelischen Verlagsanstalt in Ost-Berlin. Folglich war der Text im westlichen Lesehorizont nicht direkt sichtbar. Erst im Zusammenhang mit dem späteren Erfolg des Autors erreichte er auch das westdeutsche und österreichische Publikum. Für die Polen bedeutete *Eine Messe für die Stadt Arras* einen eminenten Beitrag zu einer der damals wichtigsten politischen Debatten: Sie entstand Ende der 1960er Jahre als eine literarische Antwort auf die antisemitische (die sog. Antizionismus-)Kampagne der kommunistischen Behörden, die sich gegen jüdische Intellektuelle wandten, um sie aus dem Land zu vertreiben. Der literarische Bericht über den Massenwahn in der Stadt Arras im 15. Jahrhundert wurde von den polnischen Lesern nicht als historischer Roman, sondern als ein engagierter Kommentar zu aktuellen politischen Ereignissen gelesen, mit dem sich der Autor gegen die offizielle Geschichtsschreibung stellte. Den Text über die Ereignisse des Frühlings 1458 in der Stadt Arras, die nach der verheerenden Pest und Hungersnot zur berüchtigten Vauderie – den grausamen Juden- und Hexenverfolgungen – überging, rezipierten die polnischen Leser als literarische Erkundung von polnischen »Schicksalsfragen« nach der Fremdherrschaft und dem Umgang mit ihr, nach Fanatismus und Anpassung. Szczypiorski machte überzeugend einsichtig, wie dies, was in Form eines politischen oder gelehrten Disputs daherkommt, in Wirklichkeit eine vorbereitende Rechtfertigung von Massenmord bedeuten kann. In seinen Überlegungen zur Diskrepanz in der Rezeption des Textes im Heimatland Szczypiorskis (wo *Eine Messe für die Stadt Arras* als die größte Leistung des Autors gilt) und im Ausland verwies Ulrich Steltner mit Recht darauf, dass sich das historische Gleichnis äußerlich zwanglos in die alte allegorische Tradition der polnischen Literatur fügte, die sich im Laufe langer Jahre von Teilung und Fremdherrschaft seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet hat (Steltner 1995, S. 156).

Das Anliegen, über die Befindlichkeiten seiner Landsleute Rechnung abzulegen, mit den politischen und psychologischen Verstrickungen seiner Generation abzurechnen, realisierte Szczypiorski jedoch zumeist ohne allegorische Verkleidungen. Seine Texte spielen vorwiegend im Europa des 20. Jahrhunderts, sind auf die polnisch-deutsch-jüdische Geschichte fokussiert und stützen sich so auf signifikante Erfahrungen des Autors. Bezeichnenderweise hat Szczypiorski von der Extremsituation seiner KZ-Erfahrungen nur einmal, in den Erzählungen des Bandes *Amerikanischer Whiskey* (poln. 1987, dt. 1989) ausdrücklich Gebrauch gemacht, in dem er das Verhältnis zwischen den Bewachern eines KZ und den Inhaftierten als ein komplexes Gebilde aus unmenschlicher Grundsituation und der partikular möglichen humanen Zuwendung beschrieb. Das eigentliche Interesse Szczypiorskis galt vornehmlich

Andrzej Szczypiorski:
Die schöne Frau Seidenman
 Aus dem Polnischen
 von Klaus Staemmler.
 Zürich: Diogenes 1988.
 ISBN 3-257-01758-8



dem polnischen Alltag unter Nationalsozialismus, Stalinismus und Kommunismus, mit der Ausgesetztheit dieses Alltags an die politischen Zwänge und die mehrfachen Verstrickungen der politischen und ethischen Dimension. Dies bleibt prägend sowohl für die Texte mit deutlich dokumentarischem Charakter wie für die im Essayband der aus der Internierungshaft versammelten *Notizen zum Stand der Dinge* (poln. 1987, dt. 1990), als auch für (hier nur exemplarisch genannte) Romane: wie

- den die Mechanismen der politischen Provokation reflektierenden Roman *Nacht, Tag und Nacht* (poln. 1991, dt. 1991, beide Ausgaben sind tatsächlich in demselben Jahr erschienen),
- das *Selbstportrait mit Frau* (poln. 1994, dt. 1994, auch in diesem Fall ist das gleiche Erscheinungsjahr auf dem polnischen und deutschen Büchermarkt zu bestätigen), das die im *Nacht, Tag und Nacht* angelegte Verbindung der Reflexion der Erfahrungen mit totalitären Mächten im 20. Jahrhundert mit der Liebesthematik fortführt, sowie
- die Essaysammlung *Europa ist unterwegs. Essays und Reden*, die sich mit den politischen Folgen der Wende im Osteuropa, Kunst, Politik, Kirche und Staat beschäftigt (dt. Originalausgabe 1996), wie auch für die letzten von den Rezensenten durchaus nicht mit einhelligen Lob begrüßten *Feuerspiele* (poln. 1999, dt. 2000).

Die schöne Frau Seidenman

Diese Charakteristik trifft auch auf den Erfolgsroman *Die schöne Frau Seidenman* zu, der bereits am Anfang des vorliegenden Textes als der Begründungszusammenhang des europäischen Ruhms des Autors genannt wurde. Seit seinem Erscheinen wurde der Text in 15 Fremdsprachen übersetzt (u. a. ins Englische, Französische, Hebräische, Italienische, Spanische, Slowenische, Ungarische), er sollte es auch zu drei deutschen Auflagen bringen (1988, 1991, 2002). Inzwischen ist er dem deutschen Leser auch als Hörbuch in der Aufnahme von Gert Westphal zugänglich. In der deutschsprachigen Forschung wird er mitunter paradigmatisch als der polnische Beitrag zum literarischen Umgang mit den Totalitarismus herangezogen (Lämmert 1993, S. 282f.) Diesen Beitrag als pädagogischen Impuls zu nutzen, erscheint

lohnenswert: An ihm können nicht nur ein Teil der osteuropäischen Geschichte, sondern auch die spezifische Erzählstrategie Szczypiorskis festgemacht werden.

Der Inhalt des Romans sei schnell erzählt: Szczypiorski führt seine Figuren im grauen Warschau des Frühjahres 1943 vor, der Knoten der Handlung wird um die Inhaftierung der Titelgestalt, der jüdischen Arztwitwe, geknüpft. In das realistisch gezeichnete Panorama des Okkupationsalltags, der seine Protagonisten steten Gefahren aussetzt (unbegründete Festnahmen, Straßenexekutionen, auf das Verstecken eines Juden droht Todesstrafe), schreibt der Autor das Abenteuer einer gewaltlosen Befreiung von Irma Seidenman durch eine Art »Netzwerk des Guten Willens«, das von Menschen verschiedener sozialer und nationaler Zugehörigkeit gestiftet wird, ein. Am Beispiel von sechzehn Protagonisten wird das Gewebe der Stadt und ein Teil der Vielfalt Vorkriegspolens festgemacht, die von den totalitären Homogenisierungsprozessen zunichte gemacht wurde. Die Darstellung der Vielfalt bestätigt Szczypiorskis Auge für die Paradoxien der Existenz: Zu ihren interessantesten Vertretern gehören neben dem polnischen Anwaltssohn und zwei jüdischen Familien ein Richter von altadeligem Schlag, der Sozialist und Eisenbahner Filipek, die Nonne Weronika, die trotz innerer Abneigung die jüdischen Kinder in ihrem Kloster aufnimmt, um sie vor dem Tod zu retten, Broniek Blutman – ein Polizeispitzel, der die Juden an die Gestapo ausliefert, um den Kopf seiner Geliebten zu retten, der einstmalige Einbrecher und Schläger und nun »ehrliche Schieber« Wiktor Suchowiak, der für Geld die Juden aus dem Ghetto rettet. Nicht zuletzt gibt es auch Vertreter mit »gemischter« oder »binationaler« Identität wie Direktor Johann Müller. Eben Müller, gebürtig im polnischen Lodz, ein »Deutscher dem Leibe und Pole der Seele nach«, ein ehemaliger Sozialist, dessen Jugend in zaristischen Gefängnissen und sibirischer Verbannung verfloss und der im Zweiten Weltkrieg zum Träger des Hakenkreuzes auf dem Rockaufschlag geworden ist, wird Irma Seidenman aus dem Gefängnis herausführen.

Seine Protagonisten betrachtet Szczypiorski mit ironischer Distanz und vermeidet die nationale Zuordnung der Freund-Feind-Schemata: Opfer und Täter gibt es in jeder Nation.

Der spezifische narrative Kunstgriff, mit dem Szczypiorski arbeitet, verbindet Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Figuren. Szczypiorski erreicht dadurch eine Dichte der Mitteilungen und Schlaglichter auf die Zeitgeschichte, die dem Leser allzu sentimentale Rückschlüsse verwehren und ihn zur ständigen Revision seiner Urteile und Stellungnahmen zwingen. Exemplarisch sei hier die Szene genannt, in der Johann Müller eine der Kellnerinnen im Warschauer Kaffeehaus mit »gnädige Frau« tituliert:

[...] weil sie bis vor kurzem die Frau eines berühmten Schriftstellers und selbst eine in Europa bekannte Pianistin gewesen war, in Kürze aber zur Leiche einer namenlosen, unter den Trümmern begrabenen Frau werden sollte. (Szczypiorski 1991, S. 138)

Was einmal für gerettet gehalten wird, erscheint im nächsten Augenblick der Lektüre als verloren. Mit den Hinweisen auf die Willkür des Schicksals gestaltet Szczypior-

ski die Nachkriegsschicksale der Überlebenden im Schatten von Entwurzelung und Enttäuschung. Diese prägen besonders bitter die Perspektive des »Deutschen aus Lodz«, der nach dem Krieg weder in Polen noch in Deutschland Fuß fassen kann, oder die Perspektive von Irma Seidenman, die nach der »Antizionismus-Kampagne« von 1968 zur Emigrantin in Paris wird.

Es ist die besondere Leistung Szczypiorskis, der gegen eine Konvention der Darstellung des Zweiten Weltkrieges angeht, dass er seinen Roman aus der inneren Perspektive seiner Protagonisten entwirft. Dadurch versucht er, die jeweiligen – nationalen oder politischen – Standpunkte verständlich zu machen. Das »Verstehen« ist aber nicht gleich »Rechtfertigen«.

Szczypiorskis Erzählweise verzichtet nämlich nicht auf einen übergreifenden Zusammenhang. Zu betonen wäre die in der Forschung vernachlässigte Tatsache, dass der Fluchtpunkt dieses Erzählens metaphysisch verankert bleibt. Freilich ist bei der angewandten polyphonen Erzählstrategie der Bezug kein homogener und nimmt andere Formen an bei dem jungen Freidenker Henio Fichtelbaum, andere bei Schwester Weronika, andere bei dem Skeptiker Romnicki.² Aber selbst der »Einbrecher und ehrliche Schieber« Wiktor Suchowiak, glaubt »an Gott und somit Himmel und Hölle.« Und schließlich sind für die poetische Gerechtigkeit dieses Buches die Epiphanien der Todesszenen sprechend genug.

Die Verantwortung der Deutschen ist neben der Frage nach dem polnischen Anteil an dem Schicksal der Juden eines der grundlegendsten Probleme von Szczypiorskis Schaffen überhaupt. Vielfältig zeigt der Roman, wie die Juden zu Opfern der Geschichte wurden: Selbst wenn sie gerettet werden, müssen sie, wie die jüdischen Kinder im Roman, einen hohen Preis zahlen: Während sie ihre jüdische Identität aufgeben, wird ihnen eine neue verliehen, eine lebensrettende aber zutiefst verstörende Maßnahme. Ein ganz besonderer Status kommt im Text dem Ghettoaufstand zu, der die grausame Zerstörung des Ghettos zur Folge hatte. Szczypiorski konfrontiert plastisch die Ereignisse auf beiden Seiten der Ghettomauer: während auf der einen Seite »das Knattern der Maschinengewehre, das Schreien der Juden« ertönt, hört man auf der anderen das »Dudeln der Drehorgel« (Szczypiorski 1988, S. 224) von dem dicht an der Ghettomauer aufgestellten Karussell. Szczypiorski leistete einen polnischen Beitrag zur Bewältigung der Shoah, indem er ein ganzes Spektrum der Reaktionen seiner Landsleute auf die Ereignisse im Ghetto zeigte: sowohl Mitgefühl und Entrüstung über das Karussell (Prof. Winia), aber auch den brutal-primitiven Antisemitismus.³

Laut Szczypiorski entsteht aber die Gewalt jenseits der Nationalitätenschränken. *Die schöne Frau Seidenman* endet mit einer Szene, die eindrucksvoll und zugleich provokant ist. Einer Szene, in der die »Feldmütze, Tarnjacke und hohe Stiefel tra-

2 »Er konnte auf seine eigene Weise beten, dass heißt Gott herbeirufen, damit Er richte und gerichtet werde.« (Szczypiorski 1988, S. 80)

3 Vgl. »Die Jidden braten, daß es brutzelt.« (Szczypiorski 1988, S. 227)

Bücher von Andrzej Szczypiorski: Übersetzungen ins Deutsche

- *Und sie gingen an Emmaus vorbei.* Übers. von Anneliese Danka Spranger. Much bei Köln: Spranger 1976; Diogenes 1993, unter dem Titel *Der Teufel im Graben*.
- *Denn der Herbst kam zu früh.* Übers. von Anneliese Danka Spranger. Much bei Köln: Spranger 1976; Diogenes 1993, unter dem Titel *Den Schatten fangen*.
- *Eine Messe für die Stadt Arras.* Übers. von Karin Wolff. Berlin: Evang. Verlagsanstalt 1979; Zürich: Diogenes 1988.
- *Die schöne Frau Seidenman.* Übers. von Klaus Staemmler. Zürich: Diogenes 1988.
- *Amerikanischer Whiskey.* Übers. von Klaus Staemmler. Zürich: Diogenes 1989.
- *Notizen zum Stand der Dinge.* Übers. von Klaus Staemmler. Zürich: Diogenes 1990.
- *Nacht, Tag und Nacht.* Roman. Übers. von Klaus Staemmler. Zürich: Diogenes 1991.
- *Den Schatten fangen.* Übers. von Anneliese Danka Spranger. Zürich: Diogenes 1993.
- *Selbstportrait mit Frau.* Übers. von Klaus Staemmler. Zürich: Diogenes 1994.
- *Europa ist unterwegs. Essays und Reden.* Übers. von Klaus Staemmler und Winfried Lipscher. Zürich: Diogenes 1996 (Originalausgabe).
- *Feuerspiele.* Übers. von Barbara Schäfer. Zürich: Diogenes 2000.
- Reden über Deutschland oder die Vorliebe der Deutschen für Perfektionismus und Kitsch. In: Edwin Kratschmer: *Dem Erinnern eine Chance.* Jenaer Poetikvorlesungen »Zur Beförderung der Humanität« 1993/1994. Köln 1995, S. 157–167.

genden« Juden in Israel mit einer »Maschinenpistole schußbereit unter dem Arm [...] die Türen palästinensischer Häuser« (Szczypiorski 1988, S. 259 f.) aufstoßen. Dadurch wird noch einmal streitbar die Tatsache betont, dass Schuld und Unschuld, Besatzer und Verfolgter sein ganz dicht beieinander liegen können.

Diese Facette der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts gelang Szczypiorski mit literarischen Mitteln überzeugend unter Beweis zu stellen.

Literatur

- KIJOWSKA, MARTA: *Andrzej Szczypiorski.* Krakau 2000.
- KIJOWSKA, MARTA: »Der letzte Gerechte. Andrzej Szczypiorski.« Eine Biografie. Berlin 2003.
- LÄMMERT, EBERHARD: GULAG Europa. Aleksandr J. Solschenizyn, »Der Archipel GULAG«; Günter Grass, »Hundejahre«, Andrzej Szczypiorski, »Die schöne Frau Seidenman«. In: Lämmert, Eberhard; Naumann, Barbara (Hrsg.): *Wer sind wir? Europäische Phänotypen im Roman des zwanzigsten Jahrhunderts.* München 1993, S. 265–285.
- MATT, PETER VON: Das Gedenkwort an Andrzej Szczypiorski, gesprochen an der Jahrestagung des Ordens pour le mérite für Wissenschaften und Künste am 11. Juni 2001. In: Matt, Peter von: *Öffentliche Verehrung der Luftgeister, Reden zur Literatur.* München–Wien 2003, S. 243 f.
- STELTNER, ULRICH: Andrzej Szczypiorski. In: Kratschmer, Edwin: *Dem Erinnern eine Chance.* Jenaer Poetikvorlesungen »Zur Beförderung der Humanität« 1993/1994. Köln 1995, S. 156 f.

Aleksandra Mihajlović und Valentina Parović

Aleksandar Tišma

Vom Gebrauch des Menschen und von seiner Würde

Danilo Kiš hat einmal gesagt:

Man wird nicht zufällig Schriftsteller, die heimtückische Wirkung der Biographie ist der erste und größte Anstoß. In einer Biographie überwiegt das Gefühl des Andersseins, das »schändliche Siegel« des Andersseins ist der Auslöser der Phantasie. Der Schriftsteller oder der künftige Schriftsteller stellt sich die Fragen nach dem eigenen Dasein, versucht die Ursachen für dieses Anderssein und seine Verbindung mit der Welt zu erklären. Wenn wir uns Fragen stellen, machen wir den ersten Schritt zur Literatur, die, wie Bart meint, nichts anders ist als sich selbst Fragen zu stellen.

Aleksandar Tišma versucht mit seinem ganzen Wesen die Fragen des Andersseins zu beantworten, das er nicht akzeptiert, mit dessen »schändlichem Siegel« er sich aber auseinandersetzt. Als ausgesprochen städtischer Schriftsteller, meistens der Szenen in Novi Sad, entwickelt Tišma seine Poetik als Zeuge, als »städtischer Spaziergänger«, indem er die traditionelle nationale Thematik überwindet, die nicht urban ist. Er gilt als einer der seltenen Schriftsteller des serbischen Bürgerromans und als der größte Ironiker von Kriegsverbrechen. Durch seine Themen wie auch durch seine literarischen Verfahren, seine Ausbildung und seine Aktivitäten betrat er das europäische literarische Diskursuniversum. Gleich wie seine Helden litt er unter der unheil-

ALEKSANDRA MIHAJLOVIĆ und VALENTINA PAROVIĆ unterrichten am Gimnazija »Uros Predic«. Ignjata Barajevca 5, 26000 Pančevo, Republik Jugoslawien.

baren Melancholie, Einsamkeit, »immer bereit, der eigenen, ohnehin wackeligen Selbstachtung eine Ohrfeige zu versetzen.«.

Tišma wurde 1924 in Horgos geboren. Die Kindheit und Jugendzeit hat er in Novi Sad verbracht. Er studierte in Budapest und Belgrad, zuerst Ökonomie und Romanistik, dann Germanistik und hat am Ende mit Anglistik abgeschlossen. Er arbeitete als Übersetzer und Journalist. Er starb im Februar 2003 in Novi Sad.

Bibliographie:

- 1952 *Der Preis der Lüge* (Theaterstück)
- 1956 *Die bewohnte Welt* (Gedichte)
- 1961 *Die Kneipe* (Gedichte)
- Schulden* (Erzählungen)
- 1965 *Gewalt* (Erzählungen)
- 1969 *Anderswo* (Reisebericht)
- Dem schwarzen Mädchen nach* (Roman)
- 1971 *Das Buch Blam* (Roman)
- 1973 *Der blinde Fleck* (Erzählungen)
- 1976 *Der Gebrauch des Menschen* (Roman)
- 1978 *Die Schule der Gottlosigkeit* (Erzählungen)
- 1981 *Flüchtlinge* (Roman)
- 1983 *Treue und Verrat* (Roman)
- 1987 *Kapo* (Roman)
- 1989 *Die breite Tür* (Roman)
- 1990 *Die wir lieben* (Roman)
- 1991 *Tagebücher 1942 – 1951*

Neben vielen nationalen Preisen, darunter dem NIN, dem Preis für den Roman des Jahres (der angesehenste Preis des serbischen Sprachgebietes), den er für den Roman *Der Gebrauch des Menschen* 1976 erhielt, wurde Tišma mit dem »Österreichischen Staatspreis für europäische Literatur« und dem »Preis zur europäischen Verständigung« der Buchmesse Leipzig ausgezeichnet.

Das Buch Blam

»Tišma war und blieb der letzte Spaziergänger Novi Sads«, wie ein Kritiker einmal gesagt hat. Wenn er über die Straße schreibt, muss er sich eine in Novi Sad vorstellen, hier ist er aufgewachsen, mit ihr ist er verbunden, in ihr hat er seine Helden gemalt.

Auf den ersten Seiten des *Buches Blam* sieht man den urbanen Mittelpunkt von Tišmas Geografie. Der Autor zählt die Straßen auf, indem er die Bewegung seines Helden verfolgt, die größte Aufmerksamkeit widmet er der Judenstraße. Sie beschreibt er minutiös, indem er ihre Bewohner aufzählt, die in ihr bis zum Beginn des Krieges gelebt haben, ihre Berufe, die vielen kleinen Geschäfte: Schneider, Lederhändler, Rechtsanwalt, Antiquitätenhändler ... und das tragische Schicksal der Bewohner, meistens ihr Leiden im Lager.

Aleksandar Tišma:**Das Buch Blam**

Aus dem Serbokroatischen

von Barbara Antkowiak.

München: Hanser 1995

ISBN 3-446-17822-8



Miroslav Blam, der Jude aus Novi Sad, ist die zentrale Gestalt dieses Romans. Er ist aber nicht abgesondert, sondern stellt einen Teil eines großen Mosaiks dar, wozu seine Familie gehört, aber auch alle Juden, die in der Zeit des Zweiten Weltkrieges da gelebt haben. Einige sind in diesem Krieg ums Leben gekommen, andere haben überlebt, sind aber dauerhaft emotional verletzt geblieben.

Es ist eine Geschichte über die Schuld, über die Suche nach ihr, über die Entstehung des Bösen im Menschen, über die Gerechtigkeit, die schwer zu erkennen ist.

Miroslav Blam ist ein »überflüssiger« Mann, der in kein historisches oder kulturelles Milieu passt. Er führt ein unechtes Leben, ein Halbleben, ein Scheinleben. Bis zum Beginn des Krieges hat er eine Ziel vor Augen, für die ganzen Familie eine hohe Ausbildung zu erlangen, in die höheren gesellschaftlichen Kreisen einzugehen und seine unbestrittene Intelligenz zu nutzen, um sein Streben nach einer kleinbürgerlichen und Familienexistenz zu befriedigen. Als der Krieg beginnt, geht ihm sein Lebensziel verloren, er wird untätig und lebt ohne Sinn, ein Mensch, der sich auf dem schmalen Grat zwischen Etwas und Nichts, Optimismus und Pesimismus, Liebe und Hoffnung bewegt. So beschrieben wird er zum Symbol einer ganzen Generation, die ohne Träume aufwächst, ohne Ideale, ohne Mitleid mit sich selbst noch mit anderen. Er wird zum Symbol des Verlierers, des Menschen, an dem das Leben vorbeigeht, ohne dass er irgendetwas davon gestalten, ihm einen Sinn geben oder verändern könnte. »Der Unmäßigkeit der Gemeinschaft setzt er seine Bescheidenheit entgegen.« Diese psychologische Motivation der Hauptgestalt verbindet der Autor direkt mit dem soziologischen Hintergrund des Romans.

Die Genealogie der Familie Blam ist durch ständige Umzüge gekennzeichnet, was diese jüdische Familie mit vielen anderen verbindet, so dass sie typische Gestalten eines in jeder Hinsicht intoleranten europäischen Milieus werden. Noch im Jahre 1812 sind sie aus dem Elsass aufgebrochen, zunächst in die Schweiz, dann nach Galizien, Tschechien und Budapest, bis Miroslavs Vater sich in Novi Sad angesiedelt hat. Auch die Familiengeschichte unterstützt die »Erkenntnis, dass in unserem Leben alles in Unordnung steht, dass auch das Chaos ein Mythos ist«.

Den inhaltlichen roten Faden stellt das Massaker an den Juden Anfang 1942 dar, das von ungarischen Faschisten verübt wurde. Zwei Handlungsfäden, ein individueller und ein psychologischer, werden mit einander verflochten, um am Ende verei-

nigt zu werden. Daneben soll auch die philosophische Seite des Romans betont werden, der ethische Probleme behandelt. Viele Kritiker stimmen darin überein, dass der Autor in diesem Roman Allegorien der moralischen Verantwortung geschaffen hat. Wie in vielen anderen Werken Tišmas werden auch hier Fragen nach Schuld, Schuldigen und Verbrechen gestellt. Das verweist auf den humanistischen Charakter dieses Werkes. Der Roman kann als Geschichte über die Entstehung des Bösen im Menschen und über die Gerechtigkeit, die so schwer zu erkennen ist, gelesen werden.

Die weiblichen Gestalten verleihen dieser Geschichte ihre Vollkommenheit: Da ist Miroslavs Schwester Ester, die gegen den Faschismus aktiv gekämpft hat und ums Leben gekommen ist, die junge Cousine Lili, mit der Miroslav als Siebzehnjähriger eine Beziehung hatte und die ihn nach dem Krieg jahrelang gesucht hat, und endlich die Gattin, Janja, die ihn geheiratet hat, weil ihr das als die beste Notlösung schien, die ihn betrogen und dadurch seine Sinnlosigkeit zusätzlich vergrößert hat.

Das Buch Blam wurde 1971 veröffentlicht. Es atmet Realismus, aber mit der modernen, psychologischen Darstellung der Gestalten. Der Roman, der fünfzehn Kapitel umfasst, ist in der dritten Person geschrieben. Er besteht aus Fragmenten und kleineren Episoden. Das Erzählen ist das dominante literarische Verfahren, mit nur wenigen Dialogen, charakteristisch für die epische Literaturgattung. Der Satzbau ist einfach und sowohl dem erfahrenen Leser als auch denjenigen, die die erstaunliche Welt der Bücher erst entdecken, leicht verständlich. Mit diesem Werk hat sich Aleksandar Tišma aus dem Blickwinkel des Zeugens mit den schmerzlichsten Themen seiner Zeit auseinandergesetzt, und er hat den LeserInnen eine ausgezeichnete Geschichte über Unbehaustheit der Welt geboten, die für modernen Menschen so kennzeichnend ist.

Der Gebrauch des Menschen

Der Gebrauch des Menschen ist ein weiterer Roman Tišmas, den man als Ausdruck der Unmöglichkeit, Mensch zu bleiben, deuten kann. Auch hier findet man fast obsessive Themen – Liebe und Gewalt – oft miteinander verschmolzen. Der Krieg stellt nicht nur eine Realität dar, er ist gleichzeitig Auslöser der menschlichen Schicksale. Der Krieg ist, als Form der höchsten Gewalt, ein Beispiel des Missbrauchs des Menschen.

Den Rahmen des Romans bildet das Tagebuch einer privaten Deutschlehrerin, Anna Drentvenšek, deren Privatstunden die Schicksale von drei SchülerInnen aus Novi Sad verbunden haben, Vera Kroner, Sredoje Lazukić, Milinko Božić. Das Tagebuch hat an sich keinen besonderen Wert, aber es wird als Dokument (Quasidokument) eingesetzt, und das verleiht ihm Bedeutung und Glaubwürdigkeit. Den Mittelpunkt des Romans stellen die Notizen außerhalb des Tagebuches dar, die über die Schicksale der drei SchülerInnen berichten. Doch durch seine fragmentarische Form nähert sich der Roman der Poetik des Tagebuches.

Der Gebrauch des Menschen hat eine zweiteilige Struktur. Als Kontrast zur Kindheit erscheinen die Reifejahre, den Träumen ist die Wirklichkeit entgegengesetzt, der Sorglosigkeit das Leiden. Am Anfang sind die Jugendjahre der drei SchülerInnen

Aleksandar Tišma:**Der Gebrauch des Menschen**

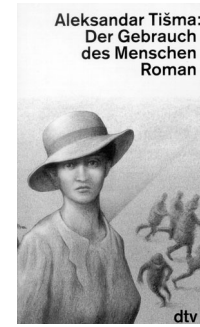
Aus dem Serbokroatischen

von Barbara Antkowiak.

München: dtv 1994

(ursprünglich: München: Hanser 1991)

ISBN 3-423-11958-6



dargestellt, die durch soziale und Familienumstände ergänzt werden. Die Kroner sind Juden, ihre Mutter ist aber Deutsche, die Lazukić sind großserbisch orientiert, die Mutter ist jedoch katholisch, die Božić leiden unter der Gewalt des Vaters, eines Alkoholikers. Nach dem Einmarsch der deutschen Truppen in die Stadt verlieren die drei jungen Menschen die Kontrolle über ihr Leben – alles wird ein Produkt des Zufalls. So wird Vera ins Lagerbordell verschleppt, der Zufall bringt Sredoje zu den Partisanen, der intelligente Mirko wird als namenloses »Objekt« sterben. Diesen Jungen lässt der Zufall ohnmächtig und ohne Bewusstsein über sich selbst. Vera und Sredoje erleben das Ende des Krieges ohne sichtbare körperliche Verletzungen, aber auch ohne Hoffnung. So können wir Tišmas bekanntes Motiv der Hoffnungslosigkeit hier in einer stärkeren Form wieder finden, in einem hoffnungslosen Leben, das auf das Physische reduziert ist.

Entsprechend der Poetik der Dokumentation in der Erzählung berichtet der Autor über den Tod und ironisiert dabei die Verherrlichung des Sterbens: Ist das eine Tragödie oder die Rettung vor einem menschenunwürdigen Leben? Ist die Tragödie nicht das Leben unterhalb des menschlichen Minimums, stirbt der Mensch nicht immer, wenn er seine Menschlichkeit verloren hat?

Tišma ironisiert aber auch die Auffassung des Menschen als eines erhabenen Wesens, indem er ihn auf seine Körperlichkeit und Gegenständlichkeit zurückführt. In Zeiten der Gewalt gibt es keine Menschlichkeit mehr, so dass die Menschen als Sachen behandelt, auf ihren »Gebrauchswert« reduziert werden.

Unter den Helden hebt der Autor Vera Kroner heraus. Sie gehört zu den stärksten weiblichen Gestalten der serbischen Literatur. Vera Kroner gesellt sich in nur einem Kapitel in der Ich-Form dem Zeugen-Erzähler bei und legt Zeugnis ab über die Verhaftung, das Quälen und Ermorden der Juden. Der Autor hat seine Stimme nicht zufällig der Heldin überlassen, es ist jetzt die Stimme des Mitleids und Verständnisses, weil sie den Fluch ihres Geschlechtes und ihres Volkes vereinigt. In ihr erkennen wir die Leiden des Einzelnen, die Tragödie des Volkes und gleichzeitig die Enthumanisierung des Menschen.

Die fragmentarische Form mit häufig wechselnden Elementen verlangt einen aktiven Leser. Durch einen reduzierten, entemotionalisierten Satzbau befreit Tišma das Erzählen von jeder Überflüssigkeit, weil er auch das sagt, was nicht gesagt wur-

de. Durch dieses erzählerische Verfahren schafft er eine erkennbar moderne Struktur.

Der Gebrauch des Menschen bleibt auf einer Linie mit den anderen Werken Tišmas – im tiefen humanistischen Glauben, dass die Existenz des Einzelnen über der der Gemeinschaft steht und dass es kein bedeutungsloses Leben gibt.

Methodische Anregungen

Für das bessere Begreifen des Schriftstellers wird eine vergleichende Analyse der Gestalten aus beiden Romanen vorgeschlagen, wobei auch die Merkmale des Erzählverfahrens zur Sprache kommen sollen.

Durch den Vergleich der zwei verschiedenen Helden (Vera Kroner – Miroslav Blam) könnten die Ähnlichkeiten bei ihrer Gestaltung bemerkt werden. Aus nationalen, sozialen und urbanen Elementen werden zwei ähnliche Lebensgeschichten gewoben. Das sind Menschen, die durch ihre Herkunft und sozialen Status geprägt sind. Wenn man neben diesen Helden auch andere Gestalten aus dem Roman *Der Gebrauch des Menschen* einbezieht, kann man Tišmas Verfahren erkennen: Der Zufall wird zum Haupthelden. Von einem Moment an passiert alles im Leben von Tišmas Helden ohne ihren Willen, sie werden Marionetten in den Händen des Zufalls. Das sind im voraus verlorene Kämpfe und im voraus verbrauchte Leben ohne menschliche Qualität, dehumanisiert.

Das Ironisieren von allgemein akzeptierten Auffassungen stellt eines der Elemente von Tišmas Erzählverfahren dar. Der Schriftsteller behandelt mit Ironie die Auffassung über die Erhabenheit des Menschen, indem er ihn auf seine bloße »Gegenständlichkeit« zurückführt, auf seine Körperlichkeit, indem er ihn als Sache betrachtet. Er ironisiert ebenso die Verherrlichung des Todes, indem er zeigt, dass viele »tot« sind, bevor sie gestorben sind, weil sie ein menschenunwürdiges Leben akzeptiert haben.

Tišma beschäftigen auch totalitäre Systeme, die Gewalt, die im Namen einer höheren Idee ausgeübt wird, und als Zeuge und Humanist fragt er: wie lange noch? Alle Romane dieses Schriftstellers können analysiert werden, indem man ihre historische, psychologische und philosophische Seite untersucht. Sowohl *Der Gebrauch des Menschen*, als auch *Das Buch Blam* sind in der Zeit des Zweiten Weltkrieges angesiedelt, sie erzählen von Juden, suchen nach den Schuldigen, nach Gerechtigkeit und Wahrheit, betrachten das »sinnlose« Leben der Hauptgestalten, ihre »Nichteinmischung« in ihr eigenes Leben, als Folge des Bewusstseins ihrer Antriebslosigkeit und ihrer Entfremdung von allem, vor allem von sich selbst.

Tišma kann auch innerhalb eines literarhistorischen Kontextes betrachtet werden. Seinem literarischen Verfahren nach ist ein Vertreter des Realismus, den er durch die psychologische Motivation der Figuren modernisiert. Man kann bemerken, dass bei ihm das Erzählen als Form überwiegt. Die Nebengestalten sind durch eine sorgfältige Charakteristik geprägt. Daher empfiehlt sich bei der Behandlung dieses Schriftstellers im Unterricht die parallele Analyse der Nebengestalten in beiden Romanen.

Eine mögliche Aufgabenstellung im Unterricht wäre es, dass die SchülerInnen Textauschnitte aus beiden Romanen herausuchen, die ihnen am besten gefallen und von denen sie finden, dass sie die Handlung in Bewegung setzen. Dabei kann auch Tišmas Sprache analysiert werden. Man würde zum Schluss kommen, dass sie an Epitheta nicht besonders reich ist, dass er nicht deskriptiv ist und dass die Verben meistens zum Erzählen gebraucht werden. Am meisten werden Vergangenheitsformen eingesetzt. Am Ende kann man das Gespräch über die Unbehaustheit der Welt anregen und dabei betonen, dass sich damit nicht nur die moderne Literatur beschäftigt, sondern auch die Psychologie.

Übersetzung aus dem Serbokroatischen: Jelena Aca.

**Bibliographie aller österreichischen Publikationen
zu DaF/DaZ (2001–2005) in einem Sonderheft zur
Internationalen DeutschlehrerInnen-Tagung 2005 in Graz**

Sehr geehrte KollegInnen,
für die Sondernummer der *ÖDaF-Mitteilungen* anlässlich der Internationalen DeutschlehrerInnen-Tagung 2005 bereiten wir eine Liste aller österreichischen Publikationen zu DaF/DaZ vor, die seit 2001 erschienen sind.
Wir bitten Sie, Ihre persönliche Publikationsliste (seit 2001)
per Email bis 30. November 2004
zu senden an:

Dr. Imke Mohr
Universität Wien
Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache
Dr. Karl Lueger-Ring 1
1010 Wien
E-Mail: imke.mohr@univie.ac.at

Johann Holzner

Medea, die Fremde

Der Medea-Stoff, einer der ältesten und wirkungsmächtigsten Stoffe der europäischen Literatur, behandelt eine nach wie vor aktuelle Problematik – die Begegnung mit dem Fremden, die bereits in der Fassung von Euripides in ihrer ganzen Bandbreite abgehandelt wird: Faszination und Angst, Liebe und Gewalt, Unterwerfung und Eroberung, Zusammenleben und Verrat, Mord und Kindsmord ... Die Begegnung mit dem Fremden ist aber vor allem von den Motiven Erotik und Macht geprägt, von der Beziehung Frau – Mann und von dem Gegensatz Matriarchat – Patriarchat. Ein weiteres zentrales Thema ist die Frage: Wer sind die Zivilisierten? Wer sind die Barbaren? Kolchis oder Korinth? Medea steht letztlich im Widerstreit mit der europäischen Erfindung der »westlichen Zivilisation«, als deren absoluter Gegensatz der geheimnisvolle Orient oder eben die Barbarei der »Unzivilisierten«, der »Anderen« konstruiert worden ist. So betrachtet, ist *Medea* das europäische Thema schlechthin. Der Reichtum dieses Mythos an Motiven, die Ambivalenz der Charaktere hat immer neue Deutungen, Fassungen, Interpretationen provoziert.¹ Allein im 20. Jahrhundert lassen sich 100 Versionen des Medea-Stoffs finden – von denen die von Catulle Mendès, Hans Henny Jahnn, Jean Anouilh, Robinson Jeffers, Toni Morrison, Pier Paolo Pasolini oder Ursula Haas die bekanntesten sind. Es ist kein Zufall,

JOHANN HOLZNER, Germanist und Leiter des literaturwissenschaftlichen Forschungsinstituts Brenner-Archiv, Universität Innsbruck, Josef-Hirn-Straße 5, A-6020 Innsbruck.
E-Mail: Johann.Holzner@uibk.ac.at

1 Vgl. Lydia Andrea Hartl: Médée acquittée. In: Liebermann, Rolf: *Medea. Programmheft der Opéra Bastille*. Paris 2002, S. 51ff.

dass gerade in diesem Jahrhundert der ethnischen Säuberungen, der Vertreibungen und der fanatischen Verfolgung alles Fremden der Medea-Stoff einen so bedeutenden Platz in der Literatur eingenommen hat.²

Medea – der Mythos der »guten Rat Wissenden«, wie die Bedeutung ihres Namens lautet – erscheint unter diesem Gesichtspunkt als ein unverzichtbares Kernelement einer transkulturellen Europa-Erziehung. Im Deutschunterricht liegt es nahe, die Fassung des Stoffes durch Christa Wolf als Ausgangspunkt zu nehmen. Ihr wichtiger und sehr kontrovers diskutierter Medea-Roman kann als Fortsetzung einer anderen Neufassung eines antiken Stoffes, nämlich ihrer pazifistischen Cassandra-Erzählung, gelesen werden. Der folgende Beitrag aber geht aus von der Kritik an Christa Wolfs Medea-Roman.

Die neue Version des Medea-Mythos, die Christa Wolf in ihrem Medea-Roman präsentiert hat³, ist vielfach hart attackiert worden. Die Titelheldin, so lautet einer der Vorwürfe, sei nicht mehr so vielschichtig und widersprüchlich gezeichnet wie ihre Vorläuferinnen in den Medea-Bearbeitungen von Euripides über Seneca, Corneille und Grillparzer bis zu Hans Henny Jahnn; sie erinnere weit eher an ein Selbstportrait der Autorin. Die in dem Roman dargestellten Gegensätze, wird weiter lamentiert, die Gegensätze zwischen den Archetypen Medea und Jason, zwischen Matriarchat und Patriarchat, zwischen Kunst und Macht, zwischen Barbarei und Zivilisation, alle diese und andere Gegensätze seien in eine Schwarz-Weiß-Zeichnung eingetragen, die den Roman mit den zentralen Schauplätzen Kolchis und Korinth zu einer simplen Parabel herabstufte, zu einer Parabel über das Ost-West-Verhältnis in Europa, konkreter noch über das Verhältnis DDR – BRD. Die Erzähltechnik schließlich, wird da und dort noch sarkastisch ergänzt, sei zwar daraufhin angelegt, den Eindruck eines Polyperspektivismus hervorzurufen, tatsächlich aber an keiner Stelle imstande, die zentralen Gedankenpositionen des schlicht dichotomischen Konzeptes zu erschüttern.⁴ Matthias Luserke-Jaqui hält zusammenfassend fest:

- Christa Wolf »entmythologisiert die Überlieferung«, ohne die daraus entstehenden Leerstellen neu zu besetzen.
- Christa Wolf »detragisiert die Überlieferung«. Anders als Grillparzer, der den Kindsmord als Verzweiflungstat einer Frau in einer unerträglich gewordenen patriarchalischen Ordnung beschreibt, verzichte die Autorin darauf, »die Entwicklung hin zu einer Tat« nachzuzeichnen. Ihr »Hinweis, dass Medeas Kindsmord nur ein Gerücht sei, erklärt nicht«, meint Luserke-Jaqui, weshalb die Geschichte

2 Und nicht nur in der Literatur, sondern auch in der kritischen Sozialwissenschaft. So ist Medea zum Beispiel der Name eines Instituts, das sich der Zusammenarbeit Europa und Mittelmeerländer zur Aufgabe gestellt hat (<http://www.medea.be>).

3 Christa Wolf: *Medea. Stimmen*. Roman. München 1996.

4 Einen detaillierten Literaturbericht bietet Maria Hupfaut: *Christa Wolfs Medea. Eine Gestalt zwischen Antike und Moderne*. Diplomarbeit. Innsbruck 2003.

»als kultur- und literaturgeschichtlicher Prätext über zwei Jahrtausende hinweg so dominieren konnte«. ⁵

Es ist freilich gut möglich, dass Christa Wolf diesen Sachverhalt gar nicht erklären wollte; weil er nämlich kaum einer (neuen) Erklärung bedarf. Es ist andererseits bemerkenswert, dass sie in ihrem jüngsten Buch, in dem Protokollband *Ein Tag im Jahr*⁶, wiederholt auf Medea, im Besonderen auf ihre *Medea* zurückverweist und dabei die gegen ihr Buch vorgetragenen Einwendungen mehr als einmal bestätigt. Medea, die Göttin, die Heilende, heilt nicht zuletzt »durch Imagination«, notiert Christa Wolf in diesem Journal; und sie fragt sich: Wird Medea »von der Männerwelt in Korinth auch wegen dieses Überhangs an Imagination verleumdet, verfolgt und verfemt – da sie ja nun mal ihre Kinder nicht getötet hat, wie Euripides es ihr andichtet?« (S. 504) Medea, so gesehen nicht gerade vielschichtig, erscheint der Autorin im Rückblick als Zauberin, eine naive, unschuldige Frau, die von Kolchis nach Korinth Werte mitgebracht hat, um die eine Zivilisation sich nicht (mehr) kümmert, in der die Menschen sich ausschließlich über ihre Arbeit definieren.

Mehr noch: eine Identifikationsfigur par excellence. »Wann werde ich«, fragt sich Christa Wolf etwas später, »oder werde ich überhaupt je noch einmal ein Buch über eine ferne erfundene Figur schreiben können; ich selbst bin die Protagonistin, es geht nicht anders, ich bin ausgesetzt, habe mich ausgesetzt« (S. 524). Sie sei überzeugt, schreibt sie schließlich unterm 27. September 1995 in ihr Diarium, und in ihrem Medea-Manuskript habe sie das deshalb auch durchscheinen lassen, dass sich die Verhaltensweisen der Menschen »nicht geändert haben, seit Geschichte überliefert wurde« (S. 544). Die verschiedenen Stimmen des Romans, sie führen also ganz in die Irre?

Das Gegenteil ist der Fall. Die Selbstbeobachtung führt in die Irre. Medea, die Romanfigur, ist nicht mit dem Maßstab dieser rigorosen Selbstkritik zu messen. Sie ist vielmehr eine »Fremde«, die im Verlauf des Geschehens, im Gewebe der Handlungsstränge, im Gewirr der Stimmen mehr und mehr alles Fremde von sich schüttelt, in einer ihr feindlich gesinnten Umgebung, in der mit roher Gewalt eine Zivilisation um sich greift, die fremder wirkt als jede Fremde.

Medea ist ausgesetzt, hat sich ausgesetzt. Sie kann jedoch vor dem Druck der Menge nicht standhalten. Auf dem Artemis-Fest der Korinther, das Medea besucht, sucht die Menge nach Opfern. Medea, die am eigenen Leib erfahren hat, was es bedeutet, die Rolle des Sündenbocks zu spielen⁷, schlägt daraufhin vor, ein einziges Opfer auszuwählen:

⁵ Matthias Luserke-Jaqui: *Medea. Studien zur Kulturgeschichte der Literatur*. Tübingen–Basel 2002, S. 226f.

⁶ Christa Wolf: *Ein Tag im Jahr*. 1960–2000. München 2003.

⁷ Vgl. Barbara Maria Hoiß: *Sündenböcke in der Literatur*. Am Beispiel »Der Fürst der Welt« von Erika Mitterer und »Medea« von Christa Wolf. Diplomarbeit, Innsbruck 2000.

Da hatten sie schon das Tempeltor aufgebrochen, die Priesterinnen waren geflohen, verängstigt hockten die Gefangenen am Altar, viele Hände griffen nach ihnen. Ich war mit in den Tempel geschoben worden, sie drängten mich, so daß ich auf einmal Auge in Auge vor dem Anführer stand, einem wüsten Kerl, er triumphierte unverhohlen. Was sagst du jetzt, brüllte er, ich sagte leise: Nehmt nur einen. Nur einen, brüllte er, warum denn das. Ich sagte, ihre Vorfahren hätten auch nur einen ausgewählten Menschen der Göttin zum Opfer gebracht, alles andere sei Frevel, Mord im Tempel aber werde schwer bestraft. Sie staunten, zauderten, fingen an, sich flüsternd zu beraten, der Alte, der das Wort geführt hatte, sollte entscheiden, er spreizte sich, nickte endlich. Sie zogen einen Mann aus dem Gefangenenpulk, der sich wild wehrte, er schrie und flehte, berief sich auf sein Recht, im Tempel Schutz zu finden, er war ein ungeschlachter, großer Mensch mit geschorenem Schädel und einem mächtigen krausen Bart, sein Gesicht werde ich nie vergessen können, seine auf mich gerichteten blutunterlaufenen Augen. Man schleifte ihn zum Altar, ich wandte mich nicht ab, ich sah, wie der wüste Kerl ihn abstach. Das Blut, Menschenblut, lief in die Opferrinne. (S. 203)

Die so erzählt, ist nicht eine aller Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit beraubte Identifikationsfigur. Nicht nur ein Opfer, nicht nur eine »Heilende«. Vielmehr eine dunkle Göttin, die einräumen muss: »Etwas nie wieder Gutzumachendes war geschehen, und ich hatte meine Hände im Spiel.« (S. 203 f.) Aber, von dem Augenblick an ist Medea endgültig keine Fremde mehr.

Die »barbarische« Frau und der »zivilisierte« Mann: Stimmen

Die folgenden beiden »Stimmen« von Medea und Jason thematisieren ein zentrales Medea-Motiv: den Gegensatz Frau-Mann, der mit der Opposition Barbarei-Zivilisation gleichgesetzt wird. Christa Wolf dekonstruiert in einer SchülerInnen nachvollziehbaren Weise diese Gleichsetzung. Daher bieten sich diese Textstellen an als Einstieg in eine Diskussion über Zivilisations- und Patriarchatskritik.

Medea

Es ist nämlich so: Entweder ich bin von Sinnen, oder ihre Stadt ist auf ein Verbrechen gegründet. Nein, glaub mir, ich bin ganz klar, mir ist ganz klar, was ich da sage oder denke, ich habe ja den Beweis gefunden, mit diesen Händen habe ich ihn betastet, ach, Hochmut ist es nicht, was mich jetzt bedroht. Ich bin ihr doch nachgegangen, der Frau, vielleicht wollte ich auch Jason eine Lehre erteilen, der geduldet hatte, daß man mich an das Ende der Tafel zwischen die Dienstleute setzte, richtig, das habe ich nicht geträumt, das war gestern. Jedenfalls sind es die höheren Dienstleute, hat er kläglich gesagt, mach keinen Skandal, Medea, nur heute nicht, ich bitte dich, du weißt, was auf dem Spiel steht, das Ansehen des Königs vor all den ausländischen Gästen. Ach Jason, streng dich nicht an. Er hat doch nicht begriffen, daß König Kreon mich nicht mehr kränken kann, aber darum geht es jetzt nicht, ich muß meinen Kopf frei haben. Ich muß mir versprechen, daß ich mit keiner Menschenseele jemals über meine Entdeckung reden werde, am liebsten würde ich es so machen, wie wir es als Kinder gemacht haben, Chalkiope und ich, weißt du das, Mutter,

wir wickelten unser Geheimnis fest in ein Blatt ein und aßen es auf, indem wir uns unverwandt in die Augen blickten, unsere Kindheit, nein, das ganze Kolchis war voller dunkler Geheimnisse, und als ich hier ankam, als Flüchtling in König Kreons schimmernder Stadt Korinth, da dachte ich neidvoll: Diese hier haben keine Geheimnisse. Und das glauben sie auch selbst von sich, das macht sie so überzeugend, mit jedem Blick, mit jeder ihrer maßvollen Bewegungen schärfen sie dir ein: Es gibt einen Ort auf der Welt, da kann der Mensch glücklich sein, und spät erst ging mir auf, daß sie es dir sehr übel nehmen, wenn du ihnen ihr Glück bezweifelst. Aber darum geht es doch gar nicht, was ist nur mit meinem Kopf, daß er die Gedanken in ganzen Schwärmen losläßt, warum fällt es mir so schwer, den einen Gedanken aus dem Schwarm herauszufischen, den ich brauche. (S. 15/16)

[...]

Ach Mutter. Ich bin keine junge Frau mehr, aber wild noch immer, das sagen die Korinther, für die ist eine Frau wild, wenn sie auf ihrem Kopf besteht. Die Frauen der Korinther kommen mir vor wie sorgfältig gezähmte Haustiere, sie starren mich an wie eine fremde Erscheinung, wir drei Vergnügten an unserem Tafelende zogen alle Blicke auf uns, all die neidvollen und empörten Blicke der Hofgesellschaft und die flehenden des armen Jason, nun ja. (S. 18)

[...]

Aber der Rand der Welt ist Kolchis. Unser Kolchis an den Südhängen des wilden Kaukasus, dessen schroffe Berglinie in jede von uns eingeschrieben ist, wir wissen es voneinander, reden niemals darüber, Reden steigert das Heimweh ins nicht zu Ertragende. Aber das wußte ich doch, daß ich niemals aufhören würde, mich nach Kolchis zu sehnen, aber was heißt wissen, dieses nie nachlassende, immer nagende Weh läßt sich nicht vorauswissen, wir Kolcher lesen es uns gegenseitig von den Augen ab, wenn wir uns treffen, um unsere Lieder zu singen und den nachwachsenden Jungen unsere Götter- und Stammesgeschichten zu erzählen, die manche von ihnen nicht mehr hören wollen, weil ihnen daran liegt, für echte Korinther zu gelten. (S. 30)

Jason

Mein Nachruhm war mir mit dem Augenblick sicher, da ich meinen Fuß als erster auf diese östlichste, fremdste Küste gesetzt hatte, das stärkte mich. Wir, die wir in ein barbarisches Land vorstießen, waren barbarischer Sitten gewärtig und hatten uns durch die Anrufung unserer Götter innerlich gefestigt. Aber bis heute kann ich den Schauer spüren, der mich ergriff, als wir das niedrige Weidengestrüpp am Ufer durchquert hatten und in einen Hain regelmäßig gepflanzter Bäume gerieten, an denen die entsetzlichsten Früchte hingen. Beutel aus Rinder-, Schaf-, Ziegenfellen umhüllten einen Inhalt, der an schadhafte Stellen nach außen trat: Menschliches Gebein, menschliche Mumien waren da aufgehängt und schwangen im leichten Wind, ein Grauen für jeden gesitteten Menschen, der seine Toten unter der Erde oder in Felsengräbern verschlossen hält. Der Schrecken fuhr uns in die Glieder. Wir mußten weiter.

Die Frau dann, die uns in dem weinumrankten Hof des Aietes entgegentrat, war das Gegenbild zu den schauerlichen Totenfrüchten, mag sein, das erhöhte den Ein-

druck, den sie auf uns machte. Wie sie da, in dem rotweißen Stufenrock, den sie alle tragen, dazu das anliegende schwarze Oberteil, heruntergebückt, mit zur Schale geformten Händen das Wasser aus dem Rohr auffing und trank. Wie sie, sich aufrichtend, uns bemerkte, die Hände ausschüttelte und unbefangen auf uns zukam, mit raschen, kräftigen Schritten, schlank, aber von ausgeprägter Figur, und so alle Vorzüge ihrer Erscheinung zur Geltung brachte, daß Telamon, unbeherrscht wie er ist, durch die Zähne pfiß und mir zuflüsterte: Das wär doch was für dich. Es war ihm nicht entgangen, daß ich für die Reize braunhäutiger dunkelhaariger Mädchen empfänglich bin. (S. 46/47)

[...]

Kurios war es schon, wie sie uns mit zum Friedenszeichen erhobenen Händen grüßte, ein Zeichen, das nur dem König oder seinem Abgesandten zukommt; wie sie freimütig ihren Namen nannte, Medea, Tochter des Königs Aietes und oberste Priesterin der Hekate; wie sie, als käme es ihr zu, unseren Namen und unsere Anliegen zu wissen begehrte und ich, überrumpelt, dieser Frau offenbarte, was nur der König erfahren sollte. Und wie seltsam mein Herz sich gebärdete, als mein Name mir fremd wurde aus ihrem Mund. Viel später erst spielten wir mit der Magie unserer Namen, heute kommen all die alten Dinge wieder hoch, an die ich so lange nicht mehr gedacht habe. Wir lagen auf der „Argo“. Medea nannte mich beim Namen, als nehme sie mich zum erstenmal wahr, sie hielt mich in Armlänge auf Abstand und musterte mich auf eine Weise, die ich, weniger bezaubert, als ungehörig empfunden hätte, und sagte dann sehr ernst, beinahe feierlich, so als habe sie eben einen Entschluß gefaßt: Jason, ich esse dein Herz. (S. 47/48)

[...]

Wir fanden es eigentlich übertrieben, wie die Kolcher ihre Frauen hielten, als hinge von ihrer Meinung und ihrer Stimme etwas Wesentliches ab. (S. 59)

[...]

Wir durchschauten die Verhältnisse in Kolchis nicht, in die wir hineingeraten waren, ausgerechnet an einem heiklen Punkt, wie wir allmählich zu spüren kriegten. Wir kannten nicht die kolchischen Frauen. Immer haben sie ihre Geheimnisse vor Fremden gehütet, so wie wir. Jetzt sage ich wir und meine die Korinther, hat also Kreon recht, wenn er sagt: Aber du gehörst doch zu uns, Jason, das sieht doch ein Blinder. Und man setzt doch die Kolcher nicht herab, das habe ich Medea klarzumachen versucht, wenn man feststellt, daß sie anders sind. Da hat sie aufgelacht in ihrer höhnischen Art, die mir mehr und mehr auf die Nerven geht, aber zugeben mußte sie mir, daß die Leute aus Kolchis sich hier in ihrem Stadtviertel zusammendrängen und an ihren Bräuchen festhalten und nur untereinander heiraten und also selber darauf bestehen, daß sie anders sind. Ihnen unterlegen, meinen die meisten Korinther, auch König Kreon. Aber ich bitte dich, Jason, letzten Endes sind es doch Wilde, sagte er neulich und legte mir seine Hand auf den Arm. Reizvoll Wilde, zugeben, nur zu verständlich, daß wir diesen Reizen nicht immer widerstehen. Zeitweise. Er lächelte milde. (S. 59–60)

Jelena Aca

Odyssee

Ein E-Mail Projekt im DaF-Unterricht

Der Name Odyssee ist das Programm: Nicht das Ziel ist wichtig, sondern das Unterwegssein, das andere Länder Entdecken- und Verstehenlernen.

Odysseus und seine Odyssee – das ist das Sinnbild für Entdeckungsreisen, für das Kennenlernen fremder Welten und das Erleben unerwarteter Situationen. *(Roland Grätz, Spielleiter)*

Odyssee ist ein interkulturelles Spiel, das vom Goethe-Institut Moskau entwickelt wurde und das unseren Deutschunterricht zu einer abenteuerlichen Suche gemacht hat. Es ist eine Internet-Reise um die Welt, auf der man das Unbekannte entdeckt und von sich selbst erzählt. Das Spiel dauert fünf Wochen und an ihm beteiligen sich 4–5 Klassen, die jede Woche einen Brief zu den teilweise vorgegebenen Themen an die anderen schreiben, ohne dabei zu wissen, wo auf der Welt sie sich befinden. Das Ziel des Spiels ist es, durch Entzifferung der Briefe herauszufinden, woher die anderen kommen.

Unsere Odyssee-Reise war eigentlich eine Europa-Reise, auf der junge Leute aus fünf Ländern im offenen, virtuellen Raum zusammen gekommen sind und einander »entdeckt« haben. Die Briefe, die innerhalb von fünf Wochen ausgetauscht wurden, waren sorgfältig ausgedachte Rätsel für die anderen, in denen die faktischen Angaben über Geographie, Geschichte, bekannte Persönlichkeiten und Alltag mit dem Symbolischen, Kulturspezifischen, mit den Stereotypen allmählich zu einem komplexen Bild zusammengefloßen sind.

Die SchülerInnen wurden in Gruppen geteilt und jede Gruppe hat sich mit einem der Unterthemen beschäftigt und jede Woche einen neuen Brief geschrieben. Die einzelnen Briefe wurden in den Stunden noch einmal gelesen, korrigiert, zu einem

Text verbunden und an die Partnerklassen geschickt. Die gesammelten Informationen der Partnerklassen wurden in einen Raster eingetragen, ergänzt und in den Stunden besprochen.

Die Informationen aus den Briefen waren nur der Ausgangspunkt für die Suche, die sich im Internet, in den Lesesälen und durch ständiges »Verhören« der anderen Lehrer oder Verwandten fortgesetzt hat.

Folgender Brief aus Frankreich ist ein gutes Beispiel dafür, wie die zu begleitenden Spuren ausgesehen haben:

Wir wissen, Ihr habt unser Land gefunden, also geben wir Euch jetzt mehr Informationen über unsere Stadt. Unsere Stadt liegt 30 km im Südwesten von der Stadt, wo ein ehemaliger Verteidigungsminister geboren war. Diese Stadt fängt mit der Buchstabe B an und endet mit T.

Durch unsere Stadt fließt ein Fluss, der die natürliche Grenze bildet mit der Schweiz. Wir liegen am Fuss vom Gebirge Jura, im Tal, ungefähr 30 km entfernt von unserer Regionshauptstadt. In dieser Stadt ist ein sehr berühmter Schriftsteller 1802 geboren.

Viele Schulen tragen seinen Namen. Seine Romanfiguren heißen »Jean Valjean, Cosette, ... Les Ténardiens ...«

In unserer Stadt hat Jouffroy D'Abbans eine revolutionäre Erfindung gemacht. Als Erster montierte er einen Dampfmotor an einem Boot. Seine ersten Versuche machte er auf dem Fluss in unserer Stadt. (Gruppe aus Frankreich)

In die Stunde brachten die SchülerInnen Landkarten, Enzyklopädien und eine Menge ausgedruckter Web-Seiten über Jouffroy D'Abbans und Victor Hugo. Versuchen Sie es selbst, und wenn Sie nicht genügend Geduld haben, können Sie die Lösung im folgenden Brief finden:

Wir meinen, dass eure Stadt am Fluss Doubs liegt. Der Fluss bildet die natürliche Grenze mit der Schweiz und die Gebirgskette Jura ist in der Nähe. Die Hauptstadt eurer Region ist Besançon. Dort wurde Victor Hugo geboren. Die Helden des Romans Les Misérables heißen Jean Valjean, Cosette, Les Ténardiens, Marius ... Die andere Stadt, die ihr erwähnt habt, ist wahrscheinlich Belfort, die Hauptstadt von Territoire de Belfort (?). Über Jouffroy D'Abbans gibt es viele Web-Seiten. Seine ersten Versuche hat er an der Mündung des Flusses Cusancin (?) in den Fluss Doubs gemacht. Wir glauben, dass eure Stadt Baumes Les Dammes heißt. Antwortet bitte schnell, wir sind sehr neugierig. (Gruppe aus Jugoslawien)

Natürlich gab es auch falsche Lösungen:

Wir denken, dass euer Land Kroatien ist. Wir haben es erfahren, weil Sarma ein typisches Gericht von dort ist. Euer großer Fluss ist die Donau und wir denken, dass der Nebenfluss der Kupa ist. Eure Stadt liegt an ihm, deshalb könnte sie Karlovac oder Sisak sein. (Gruppe aus Spanien)

oder richtige:

... trotzdem können wir es nicht ganz sicher beurteilen, aber wir sind der Meinung, ihr kommt aus der Stadt Pancevo, weil Novi Sad doch etwas weit weg von Beograd liegt. (Gruppe aus der Slowakei)

Die Suche hat den SchülerInnen sehr plastisch gezeigt, wie groß die Ähnlichkeiten mit den Nachbarländern sind.

Das Beispiel zeugt sehr gut davon, wie umfangreich die durchgeführte Recherche war und wie viele Informationen ausgetauscht wurden. Information und Kommunikation sind zentrale Elemente des Fremdsprachenunterrichts, kommunikative Kompetenz sein oberstes Ziel. Internet mit seinen vielfältigen Anwendungsbereichen bietet die Möglichkeit, Sprachrealitäten ins Klassenzimmer hereinzuholen, wobei die Sprache nicht abstrakt gelernt wird, sondern zu einem bestimmten Zweck: um mit anderen kommunizieren zu können, sich selbst Ausdruck zu verschaffen und den anderen zu begegnen. Die virtuellen Räume im Internet werden als real erlebt und ermöglichen einen großen Grad an Authentizität. Sie schaffen ein komplexes Gewebe, bestehend aus unerwarteten Situationen, emotionalem Engagement, sprachlichen Absichten und Interaktion, was die situative Grundlage für sprachliches Handeln bietet.

Odyssee fördert sprachliche Fertigkeiten, vor allem Schreiben und Lesen und, wenn der Lehrer die Diskussion in den Stunden gut steuert, auch Sprechen. Gleichzeitig erzeugt das Spiel durch die Faszination und die Neugier, die es weckt, eine starke Motivation, diese Fertigkeiten zu erwerben und zu verbessern, die Fehlerkorrektur als einen unentbehrlichen Teil des Spracherwerbs zu akzeptieren und nach einem möglichst korrekten Ausdruck zu trachten. Die Progression der Fertigkeiten wird aber nicht isoliert entwickelt, sondern in der ganzheitlichen Komplexität der kommunikativen Situation und in einem interkulturellen Kontext.

Zu den vorgegebenen Themen gehören auch die vorherrschenden Stereotypen, die den SchülerInnen die Gelegenheit geboten haben, sich mit den kollektiven Identitäten auseinander zu setzen und die anderen aus einem neuen Blickwinkel kennen zu lernen.

Einige der Themen für die zweite Woche waren:

- Was andere über uns als Stereotyp sagen.
- Was bei uns anders ist als bei anderen/ was niemand von uns denkt und weiß.
- Wenn man unsere Stadt mit einem Tier/ einer Blume vergleichen würde, wäre sie ...

Hier einige Beispiele aus den Schülerbriefen:

Wir haben viele Stereotypen. Am bekanntesten sind, dass wir dickköpfig sind. Wir seien auch ehrlich und freundlich. Man glaubt, dass wir wenig arbeitsam sind und dass uns nur Vergnügen gefällt (aber das ist nur wie bei jedem anderen auch). Ausserdem meinen die Leute, dass wir etwas provinziell sind. (Gruppe aus Spanien)

Unsere Jungen gelten als Anmacher und unsere Mädchen sind immer adrett gekleidet. Die anderen denken von uns, dass wir eingebildete Menschen sind und sie beneiden uns um unseren guten Wein. (Gruppe aus Frankreich)

Was andere über uns als Stereotyp sagen? Unsere Stadtbewohner seien alle Karrieristen, aber das stimmt nicht. Bewohner anderer größerer Städte in unserem Land denken, dass wir keine Kulturzentren haben. (Gruppe aus Polen, Warschau)

Unser Land ist nicht groß und nicht mächtig, war aber in den letzten Jahren nicht selten auf den ersten Seiten der Zeitungen. Wir selbst gelten als trotzig. Andere sagen auch, dass wir feurig sind. Wir lieben Entspannung und genießen das Leben. (Gruppe aus Jugoslawien)

Wenn man unsere Stadt mit einem Tier vergleichen würde, wäre das der Löwe, weil, wenn jemand uns ärgert, kämpfen wir wie dieses Tier. Es wäre sehr schwierig, uns mit einer Blume zu vergleichen, weil wir in einem trockenen Land mit viel Sonne leben. (Gruppe aus Spanien)

Die Bewertung, die nach dem Spiel mit den SchülerInnen durchgeführt wurde, war höchst positiv. Dabei stand an erster Stelle der Kontakt mit den Jugendlichen aus anderen Ländern. Sie haben viel Neues über die beteiligten Länder erfahren, wobei es ihnen besonders gut gefallen hat, dass sie keine fertigen Informationen bekommen haben, sondern dass sie sich bemühen mussten, Rätsel zu lösen.

Weiters führten die SchülerInnen an, dass auch der Unterricht für sie viel interessanter und dynamischer war und dass sie mit der Teamarbeit sehr gute Erfahrungen gemacht haben.

Die Authentizität spielte eine ganz wichtige Rolle. Die Aussagen von einigen »Schwächeren« sind besonders interessant:

Wie z. B. Rolf den Führerschein (aus dem Lehrbuch) gemacht hat, interessiert mich wirklich nicht. Aber es interessiert mich sehr, was meine Gleichaltrigen aus den anderen Ländern geschrieben haben und ich habe mich zum ersten Mal dadurch wirklich verhindert gefühlt, dass ich Deutsch nicht gut kann.

Auch die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse beurteilen die SchülerInnen sehr positiv. Sie finden, dass sie viel mehr gelernt haben als während des üblichen Deutschunterrichts, weil sie stark motiviert waren und weil das Spiel sehr intensiv war. Die Erfahrung anderer Klassen war sehr ähnlich:

Uns hat das Spiel sehr gut gefallen. Wir hatten viel Spaß, sowohl als wir eure Briefe bekommen haben als auch, als wir Auskunft über uns, über unsere Stadt und unser Land auf Deutsch geschrieben haben. Es war schön, Deutsch mit diesem Ziel zu benutzen! Es war immer spannend und wir haben auch viel von Euch gelernt! Wir möchten gern die Korrespondenz einmal pro Monat fortsetzen. (Gruppe aus Spanien)

Odyssee nutzt auf eine hervorragende Weise die Möglichkeiten der neuen Medien. Die Wege, die man verfolgt, sind nicht vorgegeben, sie entstehen erst durch eine Interaktion unter den Teilnehmern. Sie erstrecken sich nicht linear, vom Ausgang zu einem im voraus bestimmten Endpunkt, sondern teilen sich in viele Zweige, als parallel existierende Welten, die zu einer komplexen Realität zusammenwachsen. Welchen Weg man gehen wird, hängt von einem selber ab. Das Rätselhafte erscheint als Reizelement, das die Teilnehmer durch das Labyrinth der zu begleitenden Spuren führt.

Die landeskundlichen Informationen, die im Fremdsprachenunterricht eine so große Rolle spielen und die manchmal so schwer zu besorgen und auf eine motivierende Weise zu erarbeiten sind, kommen hier in einer authentischen Form vor, persönlich und emotional geprägt. *Odyssee* ist ein Versteckspiel, dessen sorgfältig be-

dachte Aufgabestellung Herausforderung, Leistungs- und Erfolgslust, Unterhaltung und starke emotionale Anteilnahme schafft.

Wie jedes Spiel erzeugt auch *Odyssee* Distanzierung vom Alltag und von sich selbst in einer zeitlich und räumlich künstlichen Situation, die als real erlebt wird, und die das Experimentieren mit den verschiedenen Äußerungen von selbst ermöglicht.

Die neuen Medien stellen für die Fremdsprachenlehrenden ein unerwartetes Geschenk dar, so heißt es. Das Internet bietet aber nicht nur bunte Welten, attraktive Grammatik- und Wortschatzübungen mit lustigen Rückmeldungen und schnelle Informationsvermittlung. Die Didaktik der neuen Medien soll erst in ihren Möglichkeiten erforscht werden, durch spielerischen Experimentieren mit verschiedenen Anwendungsbereichen.

Ein Instrument wird erst durch den sinnvollen Gebrauch zu dem, was es sein, bedeuten und ausdrücken kann. Die Technik selbst fasziniert nicht, sondern ihr interessanter und intelligenter Gebrauch. (Roland Grätz, Internet und Spiele, Web-Seite – Goethe-Institut Moskau).

Odyssee stellt ein gutes Beispiel für diesen intelligenten Gebrauch der neuen Medien dar, der den Lernenden in seiner sozialen, kognitiven und emotionalen Dimension begreift und Raum für ein lernerorientiertes Lernen eröffnet.

Heidi Rösch

Europa als Konzept der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB)

Die Staatliche Europaschule Berlin (SESB) existiert seit nunmehr zehn Jahren; sie steht allen interessierten Eltern und deren Kindern offen. Bei großer Nachfrage entscheidet das Los über die Aufnahme, Schulgeld wird nicht erhoben. Mittlerweile gibt es in Berlin an fünfzehn Grundschulen (von der Vorklasse bis einschließlich Klasse 6) und an neun Oberschulen (ab Klasse 7) Europaschulklassen. Diese Schulen führen bilingual, d. h. in Deutsch und je einer der Partnersprachen Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Polnisch, zu allen KMK-Abschlüssen. Doch die Europaschule leistet – so Klaus Böger, Schulsenator von Berlin zum zehnjährigen Bestehen der SESB – mehr als die Vermittlung von Sprachkenntnissen: »Die Schülerinnen und Schüler lernen sehr viel über die Kultur und das Leben in dem jeweiligen Partnersprachenland. Die Kinder lernen sehr früh, dass Verstehen die beste Voraussetzung für Verständnis und Toleranz ist.« Damit ist das Konzept einer zweisprachigen und interkulturellen Bildung formuliert. Dennoch wird die SESB in der Selbstdarstellung, Außenwahrnehmung und auch in der Fachliteratur¹ auf den Aspekt der Zweisprachigkeit als ihr wesentliches Merkmal fokussiert, oft auch darauf reduziert. Weniger fundiert, aber immer wieder zumindest postuliert wird die europäische Dimension, die oft mit interkulturellem Lernen gleichgesetzt wird. Ich möchte hier wie schon Michael Göhlich

HEIDI RÖSCH, Privatdozentin, TU Berlin, Fakultät I Geisteswissenschaften, Institut für Sprache und Kommunikation – Fachdidaktik Deutsch, Ernst-Reuter-Platz 7, D-10587 Berlin.
E-Mail: heidi.roesch@tu-berlin.de

1 Vgl. Literaturangaben unter: <http://www.sesb.de/>

in dem von ihm 1998 herausgegebenen Sammelband ergänzend den Baustein Schulentwicklung behandeln. Damit sind drei Bausteine der SESB (*Zweisprachigkeit, interkulturelles Lernen* und *Schulentwicklung*) benannt, die im Folgenden im Kontext von Europa als Konzept näher beschrieben und in ihrer Wirkung auf die Berliner Schule untersucht werden.

1. Europa und die in Berlin lebenden Minderheiten

Betrachten wir zunächst die jeweilige Partnersprache und das Partnersprachenland genauer, so ist erkennbar, dass sich Europa hier nicht nur auf die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union bezieht, sondern sich an den in Berlin ansässigen Sprachgruppen orientiert und diesen zusammen mit deutschsprachigen SchülerInnen die Chance einer zweisprachigen Schulbildung bietet. Allerdings sind nicht alle dieser Minderheitensprachen integriert und die Verteilung entspricht nicht dem realen Anteil der Bevölkerung, denn es gibt zumindest in der Grundschule je zwei deutsch-englische, deutsch-französische, deutsch-russische, deutsch-spanische, deutsch-italienische und deutsch-griechische, aber nur eine deutsch-türkische Europaschule.

Häufig sind die nicht-deutschsprachigen SchülerInnen und Lehrkräfte nicht aus dem entsprechenden europäischen Sprachland nach Berlin eingewandert, sondern kommen aus spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas oder aus Brasilien, aus englisch- oder französischsprachigen Ländern Afrikas oder Asiens. So identifizierte ein deutscher Vorschüler die englische Sprache am Anfang seiner Schulzeit viel stärker mit den »braunen Kindern«, wie er die Kinder mit afrikanischem Hintergrund nannte, als mit seiner weißen Lehrerin mit britischem Hintergrund. Im Schulalltag entscheidet aber das Herkunftsland der Lehrkräfte über die in der SEBS verwendete Sprachvarietät: spanisches oder lateinamerikanisches Spanisch bzw. portugiesisches oder brasilianisches Portugiesisch, amerikanisches, britisches oder »afrikanisches« Englisch etc. Die Frage der verwendeten Sprachvarietät betrifft auch Sprachen wie Italienisch oder Türkisch, die sich zumindest in ihrer Funktion als Amtssprache regional enger eingrenzen und damit eindeutiger bestimmen lassen. Da sich die Unterrichtssprache an der jeweiligen Hochsprache orientiert, diese aber für manche der betreffenden SchülerInnen eine weitgehend fremde Sprachvarietät darstellt, stellt sich auch hier das Problem der Orientierung an einer bestimmten Sprachvarietät, die von der durch die SchülerInnen mitgebrachten abweichen kann. Auch werden nicht alle der mitgebrachten Sprachen berücksichtigt, sondern es findet eine Konzentration auf die Sprachkombination der jeweiligen Schule statt: So zählt, natürlich in Absprache mit den Eltern und entsprechend der für das Kind dominanten Sprache, zum Beispiel ein Kind aus Schweden als deutschsprachiges Kind, kurdische Kinder aus der Türkei werden als türkischsprachige SchülerInnen gerechnet, mehrsprachige Kinder aus zum Beispiel einer brasilianisch-arabischen Familie gelten als portugiesischsprachig etc. Im Kontext der interkulturellen Erziehung sieht dies anders aus, denn dort wird – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – der kulturelle und in Ansätzen auch der sprachliche Hintergrund aller Kinder berücksichtigt.

2. Zweisprachigkeit in der Schülerschaft und im Lehrer- und Pädagogen-Team

Das zweisprachige Konzept wird realisiert durch eine bilinguale Gruppenzusammensetzung, d. h. jede Lerngruppe setzt sich je zur Hälfte aus SchülerInnen mit Deutsch und aus solchen mit einer der anderen Partnersprachen als Erstsprache zusammen. Je nach Sprachkombination ist es schwierig, diese ideale Mischung zu realisieren, so dass durchaus Abweichungen möglich sind und ein Verhältnis von 2:1 entstehen kann. Je nach Partnersprache entstehen unterschiedliche Konstellationen mit einem höheren Anteil an MinderheitenschülerInnen (z. B. in der deutsch-türkischen Europaschule). Das Konzept richtet sich an bei der Einschulung einsprachige SchülerInnen, aber oft sind die MinderheitenschülerInnen bereits mehrsprachig, was zu einer Asymmetrie hinsichtlich der Voraussetzung in diesem Fall zuungunsten der deutschsprachigen SchülerInnen führt, die in aller Regel bei der Einschulung tatsächlich einsprachig sind. Dies trifft vor allem auf SchülerInnen in der deutsch-englischen und deutsch-französischen Europaschule zu. Eine Besonderheit stellt die Schülerschaft der deutsch-polnischen Europaschule dar, denn viele der polnischen SchülerInnen sind Pendler, d. h. die Kinder verbringen einen Großteil des Jahres (Wochenenden, Ferien etc.) in Polen. Diese Kinder sind genau wie ihre deutschen MitschülerInnen bei Schuleintritt tatsächlich einsprachig. Ähnliches trifft auf einen Teil der türkischsprachigen EuropaschülerInnen zu, während viele der Kinder mit anderen Partnersprachen bereits bei Schuleintritt zweisprachig (oder wie oben schon festgestellt auch mehrsprachig) sind und – was für die Umsetzung des Europaschulkonzepts wichtiger ist – ein altersangemessenes Deutsch sprechen. Das hat Auswirkungen auf die Umsetzung des Konzepts in den unterschiedlichen Europaschulen.

Die Lehrerschaft ist und das sozialpädagogische Team soll ebenfalls bilingual sein. Das meint nicht, dass alle im Team bilingual sind, sondern dass sie als Team Partnersprachen repräsentieren. Hier sind deutliche Unterschiede zwischen deutschsprachigen und partnersprachigen Personen im Team zu erkennen, denn meist sind nur die Letztgenannten auch selbst bilingual. Lehrkräfte und PädagogInnen verfolgen das Prinzip, dass jede Lehrkraft und auch jede Pädagogin in ihrer Erstsprache mit den Kindern spricht. Im sozialpädagogischen Bereich ist die Sprachverwendung weniger strikt geregelt als im Unterricht. Die Angebote setzen sich aus praktischem Tun (gestalterisch, handwerklich, motorisch etc.) und dem Erwerb der zweiten Sprache zusammen und zielen nach Daniele Charron darauf, Zusammengehörigkeitsgefühle, bestimmte praktische Fertigkeiten und Selbstbewusstsein auszubilden und durch den Gebrauch der Partnersprache die Persönlichkeit so zu entwickeln, dass die Kinder »diese Sprache nicht mehr als Fremdsprache empfinden« (Charron 2001, S. 6). Immer wieder zeigt sich, dass vor allem die deutschsprachigen Kinder überfordert sind, wenn sie den ganzen Schultag mit der Partnersprache konfrontiert sind, und sich dieser Sprache dann verweigern. Deshalb plädiert Daniele Charron für die Zusammenarbeit im bilingualen Team und die Aufklärung und Einbindung der Eltern, damit auch sie durch Erlernen der Partnersprache, Urlaub im Partnersprachenland, partnersprachliche Medien im häusli-

chen Umfeld etc. dazu beitragen können, die nicht-deutsche Partnersprache zu entfalten.

Was Daniele Charron für die deutsch-französische Europaschule bezogen auf die deutschsprachigen Kinder formuliert, gilt an der deutsch-türkischen Europaschule eher für die türkischen SchülerInnen, die sich im Nachmittagsbereich der deutschen Sprache nur zögerlich öffnen. Psycholinguistisch betrachtet zeigt sich hier das Phänomen der individuell starken Sprache, die nicht immer mit der dominanten Umgebungssprache identisch ist. Natürlicherweise liegt den Kindern der Gebrauch dieser Sprache näher als der Gebrauch ihrer zweiten, individuell schwachen Sprache und das macht sich im Nachmittagsbereich deutlicher bemerkbar als im Unterricht, denn der Nachmittagsbereich hat Freizeitcharakter und soll aus Sicht der Kinder und auch aus Sicht vieler Pädagoginnen weniger eng mit Lernanstrengungen verknüpft werden.

Deshalb gilt festzuhalten, dass es Schulen gibt, an denen im Sozialpädagogenteam und/oder in der Kommunikation zwischen den Kindern eine Sprache dominiert. Das gilt es zu verhindern, denn die Sprachverwendung während der sozialpädagogischen Betreuung spielt eine große Rolle, eröffnet sie den Kindern doch die Möglichkeit, die jeweilige Partnersprache auch in Alltagssituationen und im intensiven Kontakt mit Gleichaltrigen zu gebrauchen. Sie müsste – nach meinem Verständnis – den Funktionsbereich der individuell schwachen Sprache stärken und überall dort, wo die deutsche Sprache auch in der Schule dominant ist, den Einflussbereich der dominanten Umgebungssprache zurückdrängen und den der Partnersprache stärken. Gleiches gilt für Schulen, an denen die nicht-deutsche Partnersprache dominiert. Dort muss die deutsche Sprache gestärkt und der Einflussbereich der anderen Partnersprache zurückgedrängt werden. Konzepte, wie Zweisprachigkeit im sozialpädagogischen Kontext konkret zu fördern ist, liegen erst in Ansätzen vor (vgl. Rösch 1990, Charron/Bogner 1998, Charron 2001).

Ein wichtiger Faktor kann hierfür die sprachliche Gestaltung von Angeboten wie den »Ateliers« an der deutsch-französischen Europaschule oder Workshops an anderen Europaschulen sein. Bislang legen diese Angebote den Akzent auf die oben genannten praktischen Fertigkeiten, auf soziales Miteinander und auf den Erwerb der nicht-deutschen Partnersprache, der durch die Sprachverwendung erreicht werden soll. Ich plädiere, ergänzend zu handwerklichen Ateliers, für die Gestaltung von Sprachateliers oder Sprachwerkstätten, in denen die Sprachen das zu formende oder auch zu analysierende Werkmaterial darstellen und mit den Kindern zum Beispiel Sprachbilder geschaffen oder zweisprachige Texte gebaut werden. Einen ersten Schritt in diese Richtung bildet die von allen SESB gemeinsam vorgenommene Gestaltung eines Kalenders, der für 2004 erstmals unter einem Thema steht – nämlich »eine Schlemmerreise« mit Rezepten aus den Partnersprachenregionen. Dieser Kalender liegt bereits vor. Er enthält die Monatsnamen und dann die Zutatenliste in beiden Sprachen sowie eine Anleitung für die Zubereitung, diese jedoch meist nur in deutscher Sprache. Bei den Zutatenlisten, manchmal auch bei den Rezepten werden die Sprachen verdoppelt, was ich wenig anregend finde, denn jede Person liest den Text nur in ihrer (dominanten) Sprache und muss sich gar nicht auf die andere

Sprache einlassen. In einem Sprachatelier hätte man zunächst überlegen können, wie man beide Sprachen gleichberechtigt für die Rezipienten nutzt: zum Beispiel das türkische Rezept (z. B. für Köfte) türkisch und auf der anderen Seite ein vergleichbares deutsches Rezept (z. B. für Bouletten) auf Deutsch. Oder, was mir rezipierendenorientierter erscheinen würde: Moussaka als griechisches Rezept auf Deutsch für Deutsche, die vermutlich kein Griechisch können und auch das Rezept nicht kennen, und auf der anderen Seite ein Rezept für einen Hackfleischauflauf in Griechisch für Griechen, die dieses deutsche Rezept vielleicht nicht kennen.

Die Aufgabe eines Ateliers wäre nicht nur das Sammeln, Aufschreiben und Übersetzen von Rezepten, sondern auch die Reflexion über den Umgang mit Sprache/n. Für den Kalender 2005 sollen Sprichwörter der verschiedenen Sprachen vorgestellt werden. Vielleicht lassen sich diese Sprichwörter nicht nur vorstellen, sondern mit ähnlichen Sprichwörtern in der anderen Partnersprache in Beziehung setzen, um semantische Nuancen auszumachen, gegebenenfalls die dahinter stehenden ethischen Vorstellungen herauszufiltern und auf diese Art einen Sprachvergleich anzuregen. Dies bedeutete, dass in den Kalender die Sprichwörter beider Sprachen aufgenommen werden, die eine Entsprechung in der jeweiligen Partnersprache besitzen oder solche, die stark von in dieser existierenden differieren. Denkbar wäre auch, dass die Kinder einen kurzen Kommentar zu den Sprichwörtern und ihren Überlegungen dazu verfassen.

3. Zweisprachigkeit im Unterricht

Im Unterricht ist die Sprachverwendung folgendermaßen geregelt: Die Partnersprache ist nicht nur zusätzliches Fach, sondern Unterrichtssprache in der Hälfte aller Fächer. Die SchülerInnen haben von der Vorklasse an *integrierten Sprachunterricht*, d. h., dass beide Sprachen koordiniert nach dem Prinzip der personen- und situationsgebundenen Sprachtrennung Verwendung finden. In der Vorklasse und auch im vorfachlichen Mathematik-, Sachkunde- und Kunst-/Musikunterricht der ersten Klassen arbeiten beide Lehrkräfte im Team, sodass beide Partnersprachen den gleichen Unterrichtsanteil haben. In der vierten Klasse findet ein epochaler Wechsel statt, bis schließlich ab der fünften Klasse eine Zuordnung der Sprachen zu den einzelnen Fächern realisiert wird. Parallel dazu erhalten die Kinder ab der ersten Klasse in getrennten Gruppen Unterricht in der Erst- und in der Partnersprache, wobei eine enge Kooperation zwischen beiden Sprachlehrkräften und eine inhaltliche Abstimmung zwischen Erst- und Partnersprachenunterricht vorgesehen ist.

- Der Lese- und Schreiblehrgang findet in der ersten Klasse im Rahmen des erstsprachlichen Unterrichts getrennt statt; die Verschriftlichung der Partnersprache erfolgt in der Partnersprachgruppe ab der zweiten Klasse.
- Trotz integrativen Sprachunterrichts wird als Orientierung schon ab Klasse 1 und verbindlich dann in Klasse 4 der Lernbereich Sachkunde in der nicht-deutschen Partnersprache, der Lernbereich Mathematik auf Deutsch, die musisch-künstlerischen Stunden nach Entscheidung der Schule in Deutsch oder der anderen Partnersprache gemeinsam unterrichtet.

- Ab Klasse 5 werden Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde, Biologie sowie Kunst oder Musik in der nicht-deutschen Partnersprache, Mathematik, Physik, Chemie und gegebenenfalls Arbeitslehre auf Deutsch unterrichtet. In Klasse 5 beginnt für alle Englisch als erste Fremdsprache (in den deutsch-englischen Europaschulen Französisch).
- Die SchülerInnen der SESB wechseln wie in Berlin üblich nach der sechsten Klasse an die Oberschule und werden dort mit der jeweiligen Sprachkombination und der genannten Sprachverteilung weiter betreut bis zum Ende der Sekundarstufe I. Gleichzeitig sind alle in der Berliner Schule üblichen Schwerpunktbildungen (Fremdsprachenfolge, Wahlpflichtangebote etc.) möglich. Unterstützungsunterricht in der Partnersprache wird mit zwei Wochenstunden insbesondere für Seiteneinsteiger erteilt. Ab Klassenstufe 9 werden beide Partnersprachen auf Muttersprachniveau unterrichtet.
- Die gleichen Bedingungen gelten für die Sekundarstufe II. Allerdings können SchülerInnen, deren Deutschkenntnisse für das Fach Deutsch bzw. das auf Deutsch unterrichtete Fach Mathematik nicht ausreichen, auf Antrag während der Eingangsphase (11. Klasse) vom Unterricht in der zweiten Fremdsprache beurlaubt werden, damit sie Deutsch-Förderkurse besuchen können. Im Abitur müssen die nicht-deutsche Partnersprache als Leistungsfach, Politische Weltkunde in der Partnersprache als Grundfach und Deutsch als Grund- oder Leistungsfach gewählt werden.

Interessant erscheint zunächst, dass die Basisqualifikationen (vor allem die Alphabetisierung) in der jeweiligen Erstsprache ausgebildet werden, was meines Erachtens die einzig sinnvolle Möglichkeit für Kinder, die einsprachig in die Schule kommen, darstellt.

Gleiches gilt für die Gestaltung eines fließenden Übergangs vom integrierten Sprachunterricht zum einsprachigen Unterricht in den einzelnen Lernbereichen/Fächern. An der Zuordnung von Sprachen zu Fächern fällt auf, dass verwandte Fächer (Mathematik und Naturwissenschaften auf der einen Seite, sozialwissenschaftliche Fächer und die Künste) jeweils in der gleichen Sprache unterrichtet werden.

Der Grund liegt vermutlich darin, dass auf diese Art und Weise die Ausbildung einer naturwissenschaftlichen Fachsprache in Deutsch und einer sozialwissenschaftlichen Fachsprache in der jeweiligen Partnersprache unterstützt wird und es für die SchülerInnen nicht nötig ist, die jeweilige Fachsprache auch in der anderen Sprache auszubilden. Daraus ergibt sich das Problem, dass die SchülerInnen Schwierigkeiten haben, die entsprechende Fachsprache in der anderen, gegebenenfalls ihrer dominanten Sprache zu erwerben. Hinzu kommen die durch die Sprache bzw. das entsprechende nationale Curriculum des Sprachlandes geprägten – oder zumindest davon beeinflussten – Inhalte und Methoden. Beispielsweise wird in Frankreich anders multipliziert und dividiert als in Deutschland. Sprachlich bedingte Probleme aus dem Fachunterricht werden im Partnersprachen- und im Förderunterricht, den alle SchülerInnen besuchen, explizit aufgegriffen.

4. Fachunterricht in der Herkunftssprache der Lehrkräfte und als Unterricht mit Erst- und Zweitsprachlernenden

Jede Lehrkraft unterrichtet in ihrer Erstsprache (außer im Fremdsprachenunterricht) – egal in welcher Sprachumgebung sie ihre Ausbildung absolviert hat und welche Fächer sie studiert hat. Auch in Deutschland ausgebildete Lehrkräfte deutscher oder anderer Erstsprache sind gezwungen, sich auf die besondere Situation einzustellen: So darf eine in Deutschland ausgebildete Studienrätin für Deutsch aufgrund ihrer türkischer Herkunftssprache in einer Europaklasse ihr Fach Deutsch nicht unterrichten und wird stattdessen fachfremd zum Beispiel für Geografie in türkischer Sprache eingesetzt. Sie muss sich wie alle fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte den Stoff sowie die Didaktik des Faches erarbeiten. Hinzu kommt allerdings,

- dass sie sich die Fachsprache der Geografie in Türkisch aneignen muss, eine Aufgabe, die im deutschsprachigen Raum auch einer türkischstämmigen Lehrkraft sehr viel mehr abverlangt als einer deutschen in Deutschland und deutscher Sprache fachfremd unterrichtenden Lehrkraft. Denn sie muss den Zu- und Umgang mit einer geografie-relevanten Sprache außerhalb des türkischen Sprachraums für sich und ihre SchülerInnen organisieren.
- Auch die Tatsache, dass sie nach deutschem Rahmenplan unterrichtet, es aber keine dazu passenden türkischsprachigen Materialien gibt, bedeutet eine deutliche Mehrarbeit. Das führt in aller Regel dazu, dass eigenes Material erstellt wird, indem deutsche Materialien in die Partnersprache übersetzt und Materialien in diesem Fall aus der Türkei adaptiert werden.

Außerdem stellt die heterogene Schülerschaft, von der ein Teil Türkisch als Erst- und ein anderer Teil Türkisch als Partnersprache (TaP) spricht, eine besondere Herausforderung dar. Dies ist allerdings kein spezifisches Problem der fachfremd unterrichtenden Lehrkraft, sondern betrifft sämtliche an Europaschulen unterrichtenden Lehrkräfte, die für diese Aufgabe – wenn überhaupt – nur unzureichend ausgebildet sind. Schon lange werden flankierende oder vorbereitende Anstrengungen in der Lehrerbildung gefordert, die Lehrkräfte auf den Unterricht mit in diesem Sinne sprachlich heterogenen Gruppen qualifizieren. Diese sind für den Unterricht an Regelschulen, hier allerdings nur bezogen auf den Unterricht in deutscher Sprache, gleichermaßen nötig und werden in Berlin im Rahmen der Reform der Lehrerbildung durch die geplante Etablierung eines Moduls Deutsch als Zweitsprache für alle Lehrämter umgesetzt.

An dieser Stelle sei auf die schon genannte Tatsache verwiesen, dass man von SchülerInnen der SESB mit ihrem differenzierten System der zweisprachigen Erziehung und Bildung erst ab Klasse 9 ein Muttersprachenniveau in beiden Partnersprachen erwartet, bis dahin erhalten sie entsprechende Unterstützung. Damit haben die SchülerInnen zehn Jahre Zeit, bevor von ihnen etwas verlangt wird, was SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Regelschule vom ersten Tag ihres Schulbesuchs an abverlangt wird – zumal wenn sie in Klassen mit SchülerInnen Deutsch als Muttersprache (DaM) unterrichtet werden.

Hieran schließt sich die Forderung, dass die Regelschule von der SESB lernen sollte und – eben weil zweisprachige Erziehung und Bildung für Schüler mit Migrationshintergrund in absehbarer Zeit nicht flächendeckend realisiert (werden) wird – flankierende Maßnahmen zur Deutschförderung etablieren sowie das Prinzip der Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in allen Fächer (durch entsprechende inhaltliche und methodische Vorgaben in den Rahmenplänen und die Bereitstellung von geeigneten Materialien) realisieren muss. Hier können Materialien der SESB für die in Deutsch unterrichteten Fächer genutzt werden, denn diese richten sich ja auch an DaM- und DaP-SchülerInnen, wobei letztere viele Gemeinsamkeiten aufweisen mit den DaZ-SchülerInnen der Regelschule.

5. Ziel parallele Zweisprachigkeit und erste Untersuchungsergebnisse

Die SESB strebt eine parallele Zweisprachigkeit für alle SchülerInnen an, d.h. nach einer bestimmten Vorbereitung durch den Unterricht in jeder Sprache sowie der Übergangsphase des integrierten Sprachunterrichts sollen alle in der Lage sein, dem Unterricht in einer der beiden Sprachen zu folgen. Der Unterricht ist spätestens ab Klasse 4 einsprachig konzipiert, auch wenn in der Unterrichtspraxis immer wieder davon abgewichen und die andere Sprache einbezogen wird. Außerdem wird die Partnersprache als Unterrichtsfach weitergeführt.

Erste Untersuchungen über die erreichte zweisprachige Kompetenz bezogen auf die Grundschule besagen, dass in den meisten Schulen die deutsche Sprache im integrierten Sprachunterricht und auch im Freizeitbereich dominiert, was die Schwierigkeit, eine angemessene Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache auszubilden, erhöht.

Peter Doyés (vgl. 1998) Untersuchung zum Hörverständnis in den Partnersprachen an verschiedenen Europaschulen (mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch) bestätigt diese Vermutung. Er hält fest: Die arithmetisch ermittelten Leistungen »der deutschen Kinder in den anderen Sprachen liegen durchwegs unter denen der Leistungen der ausländischen Kinder im Deutschen. Sogar die Gruppe der erfolgreichsten deutschsprachigen SchülerInnen (in Englisch) liegt noch unter der am wenigsten erfolgreichen Gruppe (der russischsprachigen) in Deutsch« (S. 58 f.). Während die Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen relativ gleichmäßige Ergebnisse in der Partnersprache Deutsch aufweisen, variieren die Ergebnisse bei den deutschsprachigen Kindern je nach Partnersprache entscheidend. Die größten Erfolge zeigen SchülerInnen in der Partnersprache Englisch, gefolgt von Französisch, Italienisch, Spanisch und schließlich Russisch.

Jüngere Untersuchungen zur deutsch-italienischen Europaschule kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Gräfe-Bentzien 2001; May 2002, 2003). Anna May stellt fest, dass das Konzept der SESB geeignet ist, Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache und Kinder aus zweisprachigen Familien zweisprachig zu fördern, dies aber bei Kindern aus einsprachig deutschen Familien weniger gut gelingt, auch wenn sie eine gewisse Kompetenz in der Partnersprache erreichen. Offensichtlich dominieren externe Faktoren – wie das Sprachprestige der beteiligten Sprache oder die

Funktion der Sprache/n in- und außerhalb der Schule – den Erfolg des Konzepts so sehr, dass die Frage zulässig sein sollte, ob es nicht ehrlicher und realistischer wäre, statt des erklärten Ziels einer parallelen Zweisprachigkeit für beide Gruppen eine Annäherung an das Modell der asymmetrischen Zweisprachigkeit, das im Rahmen des Modellversuchs der türkisch-deutschen Erziehung entwickelt wurde, anzustreben. Demnach sollen Minderheitenkinder eine möglichst parallele Zweisprachigkeit erwerben, während für Mehrheitskinder die nicht-deutsche Sprache »nur« den Charakter einer erweiterten Schulfremdsprache hat.

6. Europäische Dimension in den Rahmenplänen der SESB

Die Lernbereiche bzw. Fächer der SESB werden nach dem Berliner Rahmenplan unterrichtet, jede SESB kann aber Elemente aus dem Partnersprachenland aufnehmen. Lehrkräfte werden angehalten, Themen aus den vorhandenen Rahmenplänen auszuwählen, die dem Unterricht eine europäische Dimension geben. Das kann bedeuten, die Themen – je nach Bedeutung für die jeweiligen Herkunftsländer der SchülerInnen bzw. die Partnersprachenländer – zu verändern, zu ergänzen oder zu reduzieren. Des Weiteren sollen die vorliegenden curricularen Vorgaben ergänzt und erweitert werden, »um verstärkt europäische und mit den Sprachkombinationen verbundene multikulturelle Inhalte in den Unterricht aufzunehmen« und »entsprechende außerunterrichtliche Aktivitäten« (Sukopp, zit. nach Göhlich 1998, S. 113) durchzuführen.

Die sukzessive Überarbeitung der Rahmenpläne für die einzelnen Fächer steht an. Diese hat verständlicherweise mit den jeweiligen Partnersprachen begonnen, denn diese gab es bislang nicht als Lernbereiche/Fächer an der Berliner Schule. Vergleiche zwischen den Rahmenplänen *Deutsch als Partnersprache* (DaP) und dem üblichen Deutsch-Rahmenplan, der an der SESB seiner Konzeption entsprechend zu einem Rahmen *Deutsch als Muttersprache* (DaM) wird, zeigen, dass viele der auch im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (d. h. im Blick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Regelschulen) geforderten Ansätze realisiert werden: Es findet eine Orientierung am natürlichen Zweitspracherwerb statt und entsprechend wird eine höhere Fehlertoleranz und Bewusstheit für Interferenzen gefordert (S. 46). Wortbildungsregeln, auch satzinterne und satzübergreifende Strukturen sowie der formale Aufbau verschiedener Textsorten (S. 54) und andere »Stolpersteine« der deutschen Sprache werden explizit und früher als im DaM-Rahmenplan behandelt. Eine weitergehende europäische Dimension ist in diesem Rahmenplan nicht zu entdecken. Denkbar wäre zum Beispiel die Thematisierung von Deutsch in verschiedenen Ländern Europas, das Deutsch von Eingewanderten in Deutschland, Österreich und der Schweiz oder auch die Arbeit mit Texten der Migrationsliteratur, die die deutsche Sprache aus der Perspektive von Minderheiten reflektieren etc.

Für die anderen Fächer, für die noch keine neuen Rahmenpläne vorliegen, sind Lehrkräfte gefordert, selbst aktiv zu werden und der europäischen Dimension ein Gesicht zu geben. Dabei sind die Lehrkräfte durchaus innovativ und stellen, vor al-

lem wenn sie das Fach in der nicht-deutschen Partnersprache unterrichten, Bezüge zum Partnersprachenland her, verwenden – wie schon gesagt – Materialien von dort oder adaptieren sie. Dieses Konzept basiert auf einer engen Kooperation zwischen erst- und zweitsprachlichen Lehrkräften. Wenn im Geografieunterricht zum Beispiel Deutschland im Rahmenplan steht, wird an der SESB Deutschland nur sehr kurz (von einer deutschen Lehrkraft) behandelt und die partnersprachliche Lehrkraft unterrichtet das Partnersprachenland in der anderen Sprache.

Doch die europäische Dimension geht über Bezüge zum Partnersprachenland hinaus und will europäische Themen in alle Fächer integrieren. So gilt es zum Beispiel im Geschichtsunterricht neben internationalen Verflechtungen (zwischen Deutschland, dem Partnersprachenland und anderen europäischen Ländern) auch Migrationen zu thematisieren und bis in die heutige Zeit zu verfolgen. In Sozialkunde sollten Konzepte von Multiethnizität und Mehrsprachigkeit in verschiedenen europäischen Gesellschaften betrachtet werden. In Geografie können kulturelle und wirtschaftliche Interdependenzen sowie Europäisierung und Globalisierung ins Zentrum gestellt werden. Im (Fremd-) Sprachenunterricht kann die weltweite Vormachtstellung des Englischen im Vergleich zu früheren Entwicklungen hinterfragt und eine Auseinandersetzung mit dem Prestige von Sprachen in der eigenen und in anderen Gesellschaften stattfinden. Auch die naturwissenschaftlichen Fächer sollten sich der europäischen Dimension öffnen und die Bedeutung und den Umgang mit ihren Fächern in europäischen Ländern einbeziehen. Um dies nicht der Initiative einzelner Lehrkräfte zu überlassen, sind regelmäßige Fortbildungen zu europäischen Themen dringend geboten, die den jeweiligen Fach- aber auch den fächerverbindenden offenen Unterricht im Auge haben. Entsprechendes ist auch in den schon genannten Konzepten von Europaschulen in Deutschland (z. B. explizit in Sachsen-Anhalt) festgeschrieben.

Auch die SESB zeichnet sich in diesen Bereichen durch eine hohe Dynamik aus, denn es müssen curriculare Entscheidungen getroffen, Fachinhalte überdacht, gegebenenfalls revidiert, didaktische und pädagogische Ansätze vor allem in der Perspektive auf Zweisprachigkeit und die europäische Dimension konkretisiert und schlicht Unterrichtsmaterialien neu konzipiert werden. Diese können durchaus auch im (Fach-)Unterricht der Regelschule Anwendung finden.

7. Europa-Projekte und interkulturelles Lernen

Das pädagogische Leitbild der Europaschulen sieht bundesweit² die Beteiligung an europäischen Bildungsprogrammen, die Pflege von Auslandskontakten und -projekten, die Beteiligung an europäischen Wettbewerben, die Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit für europäische Bildung und Erziehung, die Nutzung moderner Me-

² Vgl. z. B. den Katalog der Europaschulen in Sachsen-Anhalt.
<http://www.europa.bildung-lsa.de/leitbild.htm>

dien zur Kommunikation mit Europa sowie außerunterrichtliche europaorientierte Arbeitsgemeinschaften und Kurse vor. Realisiert wird dies an der SESB im Wesentlichen durch fünf Projektstage und jährlich eine Projektwoche, die ebenfalls verstärkt europäische Inhalte und Ideen aufnehmen und in den Erlebnis- und Erfahrungshorizont der SchülerInnen bringen soll.

Konkret bedeutet das,

- Die Europaschulen gestalten die National- und andere Feiertage sowie Feste ihrer Partnersprachenländer, feiern Weihnachten und andere christliche Feste in der Art des Partnersprachenlandes. Manche Schulen berücksichtigen ihrer Schülerschaft entsprechend auch Festtage anderer Religionen, gestalten interkulturelle Feiern zum Beispiel zum Europatag am 5. Mai oder beteiligen sich aktiv am »Karneval der Kulturen«, einem multikulturellen Karnevalsanzug in Berlin.
- Die SESB richten Sporttage gemeinsam als Mini-Olympiaden aus, veranstalten 2004 schon zum fünften Mal den »Grand Prix de la petite chanson«, zum siebenten Mal eine Fußball-Europameisterschaft und geben gemeinsam den schon genannten Kalender heraus. Des Weiteren beteiligen sie sich an berlinweiten Europa-Aktivitäten wie dem »Europäischen Frühling«, dem europäischen Gemeinschaftsprojekt »Comenius« oder dem Wettbewerb »Think Europe – 2020 Visions«. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass auch zwischen einzelnen Europaschulen, durchaus auch unterschiedlicher Sprachkombination, intensive Kontakte entstehen, die dann in gegenseitige Besuche, gemeinsame Projekte und auch schon mal gemeinsame Klassenfahrten münden.
- Große Bedeutung haben Kontakte zum Partnersprachenland, die einerseits durch Arbeitsgemeinschaften zur russischen Kultur, südamerikanischen Musik oder zu Franzosen in Berlin realisiert werden, andererseits aber auch durch Fahrten in das Partnersprachenland (bereits am Ende der 4. Klasse), durch Brieffreundschaften, Schüleraustauschprogramme in höheren Klassen und Schulpartnerschaften (z. B. mit einem Gymnasium in Polen) gefördert werden.

Das Ziel der Europa-Projekte – so belegen auch aktuelle Aussagen von im Jahre 2003 befragten Schulleitern und Schulleiterinnen der SESB – ist die Überwindung kultureller Grenzen, das Schaffen gemeinsamer Erfahrungen sowie das Verstehen von Gemeinsamkeiten und das Respektieren von Unterschieden. Diese Aussagen konzentrieren die europäische Dimension auf folgende Punkte:

- »Die Zweisprachigkeit und das Vertrautmachen mit den europäischen Kulturen sind übergreifende Unterrichtsprinzipien.«
- »Ziel unserer Schule ist das Kennenlernen der verschiedenen Kulturen und Herkunftsländer unserer SchülerInnen, der Abbau von Vorurteilen gegen Menschen aus anderen Kulturkreisen durch den täglichen Umgang mit diesen.«
- »Wir wollen den Kontakt zwischen europäischen Völkern sowie eine Annäherung der verschiedenen Kulturen fördern.«
- »Wir bemühen uns sowohl um das Selbstbewusstsein der Kinder als auch um ihre Toleranz, ihr Verständnis und ihre Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und möchten sie auf eine Zukunft in einem vielfältigen Europa vorbereiten.«

Auffällig ist dabei, dass die europäische Dimension sehr viel weiter gefasst wird, als es die Zweisprachigkeit und die eingangs zitierte Fokussierung auf das Partnersprachenland suggerieren. Konkret steht die partnersprachliche Kultur zumindest in diesen Aussagen nicht im Vordergrund, sondern es geht um Toleranz gegenüber europäischen oder noch allgemeiner anderen Kulturen. Dabei werden die Kulturen nicht weiter spezifiziert; interessanterweise findet auch die deutsche Kultur keine explizite Erwähnung, auch dann nicht, wenn auf die bi- und multikulturellen Kontakte zwischen den Kindern einer Klasse verwiesen wird.

Damit wird – wenn auch nur sehr vage – die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz als Ziel formuliert. Etwas dezidierter ist der Ansatz von Wolfgang Zydariß (vgl. 2000, S. 72), der die Überwindung national akzentuierter Curricula und die Etablierung von Curricula, die die Unterschiede und die Wechselbeziehungen zwischen den Kulturen in den Vordergrund stellen und einen »Sichtwechsel« mit dem Ziel der »Relativierung des eigenen Ordnungsrahmens« anregen. In diesem Sinne sieht er Lehrkräfte und Curriculum (und zunehmend auch die bilingual werdenden Kinder) der SESB in der Rolle von Kulturmittlern. Doch um dieser komplexen Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es interkultureller Curricula und Aktivitäten, die den angestrebten Sichtwechsel tatsächlich vollziehen und nicht bei einer schlichten Begegnung mit anderen Kulturen stehen bleiben.

Damit folgt die Europaschule einem unpolitischen Verständnis von interkulturellem Lernen. In politisch akzentuierten Konzepten von interkulturellem Lernen tritt an die Stelle einer multikulturellen, oft exotisierten oder kulturalisierten Vielfalt die kritische Sicht auf die (weltweite) Dominanzkultur und eine Vorstellung vom Neben- und Miteinander verschiedener Kulturen, die nicht auf Essen und Feste reduziert bleibt, sondern sich den schwierigen Fragen von unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen, Geschlechts- und Generationsrollen sowie dem Verhältnis zwischen Religionen und von Religion und Staat stellt. In diesem Zusammenhang wird die Thematisierung von Migrationen innerhalb Europas, aber auch aus und nach Europa sowie deren Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaften gefordert und die Auseinandersetzung mit Normierung und Diskriminierung auf nationaler, europäischer und globaler Ebene angestrebt. Dass diese Form von interkulturellem Lernen nicht erst in den Sekundarstufen, sondern bereits in der Grundschule beginnen kann, habe ich an anderer Stelle mehrfach gezeigt. Hier möchte ich auf die Arbeit mit Bilderbüchern (vgl. Rösch 1997) und Kinderliteratur (vgl. Rösch 2000) verweisen, die geeignet ist, schon kleine Kinder an globale Themen heranzuführen und mit ihnen in einen interkulturellen Dialog zu treten. Dieser Dialog betrachtet nie nur die anderen, sondern immer auch sich selbst und das eigene Verhältnis zu den anderen. Er klammert heikle Themen wie Rassismus nicht aus, sondern stellt sie ins Zentrum der Auseinandersetzung.

8. Schulentwicklung: die Organisationsform der SESB

Schulentwicklung als Entwicklung, Autonomisierung und qualitative Verbesserung von Einzelschulen wurde bezogen auf die SESB erstmals in dem von Michael Göh-

lich (vgl. 1998) herausgegebenen Sammelband verstärkt diskutiert. Schwierig ist die Erörterung dieses Felds zunächst aufgrund des besonderen organisatorischen Rahmens der SESB, die eben (mit Ausnahme der Judith-Kerr-Grundschule) als ein- oder zweizügiger Zweig innerhalb einer Regelschule angesiedelt sind und somit keine Einzelschulen darstellen. Vielmehr gibt es zunächst organisatorische Vernetzungen innerhalb der zugehörigen Schule, d.h. dass zwei sehr unterschiedliche Schulmodelle unter einem Dach und einer Leitung funktionieren, sich Ressourcen teilen etc. Manchmal führt das zur Vernachlässigung des Nicht-Europaschulzweigs und gerade SchülerInnen, die gerne in die Europaschule gegangen wären, aber keinen Platz bekommen haben, fühlen sich abgestempelt, wenn die eigene Schule die SESB besonders feiert. Es gibt auch LehrerInnen, die oft unfreiwillig in beiden Zweigen unterrichten, und dabei im Blick auf MinderheitenschülerInnen den enormen Unterschied der sprachlichen und damit verbundenen schulischen Entwicklung beobachten können und daraus den Schluss ziehen, dass es eine »ungeheure, aber leider vergebliche Anstrengung« (Aussage einer betroffenen Lehrerin) bedeutet, die Minderheitenkinder im Nicht-Europa-Zweig zu unterrichten. Sicher sind solche Beobachtungen abhängig von der Bevölkerungsstruktur des Einzugsgebietes der Schule und nicht auf alle sprachlichen Minderheiten gleichermaßen zu übertragen. Dennoch sollten vergleichende Studien angeregt werden, die diese Alltagserfahrung überprüfen und Lösungsansätze für den Umgang mit sprachlichen Minderheiten, vor allem mit den großen Minderheitengruppen an Berliner Schulen in sozialen Brennpunkten, evaluieren. In diesem Sinne könnte die SESB als Schulversuch durchaus zur Entwicklung der Berliner Schule und ihrem Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund beitragen.

Neben der Verankerung der einzelnen Europaschulen innerhalb einer Regelschule gibt es die organisatorische Ebene der Europaschule, die an unterschiedlichen Standorten und mit unterschiedlichen Partnersprachen, aber nach demselben Modell arbeitet und damit eine enorme Innovationskraft innerhalb der Berliner Schule aufweist. Im Unterschied zur Regelschule beginnt die SESB mit der Vorklasse (für 5-Jährige) und bietet im Grundschulbereich Ganztagsbetreuung sowie eine (kostenpflichtige) Ferienbetreuung an. Das führt zu neuen Aufgabenfeldern wie der konstruktiven Verzahnung von Erziehungs- und Bildungsangeboten und der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Lehrkräften, die einen ganz entscheidenden Faktor für das Gelingen des Schulmodells darstellen. Denn gerade der Erfolg der zweisprachigen Erziehung und Bildung hängt von den externen Faktoren des (Zweit-)Spracherwerbs und damit von der sprachlichen Gestaltung der Zeit außerhalb des Unterrichts, die in der Hand von Pädagogen liegt, ab. Ähnliches gilt für interkulturelles Lernen, das nicht nur im, sondern auch außerhalb des Unterrichts zu gestalten ist und dort auch andere Akzente setzen kann als im Unterricht.

Unabhängig von der konkreten Sprachkombination stellt an den SESB der Übergang von der Grundschule in die Oberschule eine besondere Herausforderung dar. Denn alle SchülerInnen müssen die Schule wechseln. Da die Berliner Oberschule drei- bzw. viergliedrig gestaltet ist, muss für die einzelnen Schüler und Schülerinnen eine Entscheidung über die geeignete Schulform getroffen werden. Während es für

die Sprachkombinationen mit Englisch, Griechisch, Italienisch und Portugiesisch Wahlmöglichkeiten zwischen Gymnasium und Realschule gibt, werden Französisch, Russisch, Spanisch und Türkisch an einer Gesamtschule fortgeführt. Hier findet für viele, vor allem aber die MehrheitsschülerInnen eine erneute Entscheidung für oder gegen die SESB statt, die in manchen Fällen sicher anders aussehen würde, wenn die SchülerInnen der SESB auf ihrer Schule bleiben könnten, wie etwa die SchülerInnen der ebenfalls zweisprachigen John-F.-Kennedy-Schule, die von der Vorklasse bis zum amerikanischen Highschool-Diploma bzw. zum deutschen Abitur führt.

Entsprechend kritisiert die Arbeitsgemeinschaft Internationale Schule für Europa (AG-ISFE)³, ein Beratungsorgan der Berliner Senatsschulverwaltung, dass die SESB nicht einheitlich weitergeführt, sondern im gegliederten Schulsystem zersplittert wird. Gefordert wird ein einheitliches Konzept für alle Sprachkombinationen und die Gründung einer an mehreren Standorten angesiedelten Oberschule europäischer pädagogischer Prägung sowie die Umwandlung der SESB in eine »Schule besonderer pädagogischer Prägung« in Form einer integrierten bilingualen Oberschule von den Klassen 7 bis 10 mit gymnasialer Oberstufe für die Klassen 11 bis 13. Noch weiter geht das Modell einer von der Vorklasse an durchgehenden zweisprachigen Begegnungsschule mit der Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen, die nicht nur philologische Schwerpunkte setzt, sondern auch mathematisch-naturwissenschaftliche, handwerklich-technische, musisch-künstlerische und andere Fähigkeiten fördert und mit den in der Berliner Schule üblichen Abschlüssen (Hauptschul-, Realschulabschluss und Abitur) entsprechende Berufs- und Studienmöglichkeiten in und außerhalb der Bundesrepublik Deutschland eröffnet.

9. Das bilinguale/bikulturelle Team als Motor für Innovationen

Ein weiterer Aspekt der Schulentwicklung ergibt sich aus dem bilingualen und bikulturellen Team aus Lehrkräften und Pädagogen. Hier scheint noch einiges im Argen zu liegen. In allen Einrichtungen stellt sich die Kooperation, vor allem die zwischen unterschiedlichen Statusgruppen – hier Lehrkräften und Erzieherinnen – als schwierig dar. An manchen SESB kommt die Aufgabe hinzu, den entstandenen Graben zwischen deutschen Lehrkräften und partnersprachlichen Erzieherinnen zu überbrücken.

Entsprechend finden an manchen SESB Koordinationstreffen für den Austausch über die Arbeit, die Kinder, deren Eltern etc. und die Planung zukünftiger Aktivitäten statt. Im Interesse der Kinder und für die Entwicklung der Schule als pädagogische Einheit im Ganztagsbetrieb ist eine kontinuierliche Verzahnung von Unterricht und sozialpädagogischen Angeboten unabdingbar. Sie sollte – so fordert es Daniele Charron (vgl. 2001, S. 4) – sich den Kindern vor allem der unteren Klassen auch er-

3 Vgl. publizierte Papiere unter www.sesb.de aus dem Jahre 2001 und 2002.

schließen. Dass sie diese Forderung erhebt, weist auf Missstände in diesem Bereich hin. Aus ihren Vorschlägen wird deutlich, dass eine gleichberechtigte Kooperation noch nicht realisiert ist. Diese Forderungen beziehen sich auf die gemeinsame Nutzung und Gestaltung von Räumen und die gegenseitige Wahrnehmung von Schülerarbeiten aus dem Unterricht bzw. den sozialpädagogischen Angeboten, auf die gemeinsame Verantwortung für Studientage, Feste, Ausflüge und andere Aktivitäten, aber durchaus auch für einzelne Kinder, zum Beispiel solche mit Integrations- und Disziplinproblemen.

Ein weiteres Problem scheint die bikulturelle Zusammensetzung innerhalb einer Statusgruppe zu sein. So bringen die Lehrkräfte nicht nur ihre jeweilige Erstsprache als Unterrichtssprache ein, sondern setzen gegebenenfalls auch andere Bildungsvorstellungen, Inhalte und Methoden um. Selbstverständlicherweise gestalten die nicht-deutschen Lehrkräfte, die nicht in Deutschland ausgebildet wurden, ihren Unterricht gemäß ihrer Ausbildung und damit gegebenenfalls anders als die in Deutschland ausgebildeten. Die bilinguale Lehrerschaft realisiert dadurch innerhalb einer SESB durchaus unterschiedliche Unterrichtskonzepte, was an manchen Stellen als bereichernd erlebt wird, an anderen Stellen aber auch zu Konflikten und methodischen Grabenkämpfen führt. Um diese in eine methodische und inhaltliche Vielfältigkeit innerhalb der deutschen Schule überführen zu können, muss auch eine Auseinandersetzung mit dem deutschen Lehrerbildungssystem, den Inhalten, Zielen und Methoden des Unterrichts an deutschen Schulen stattfinden. Dazu müsste auch die Auseinandersetzung mit (Un-)Gleichwertigkeit von Abschlüssen und der (un-)gleichen Bezahlung derselben Leistung, die sich in den Teams der SESB immer wieder zeigt und eine für alle befriedigende Lösung verlangt, gehören. Denn die nicht-deutsch-erstsprachlichen Lehrkräfte der SESB sind häufig nicht nur anders ausgebildet, sondern auch sehr viel jünger als die deutsch-erstsprachlichen, was neben kulturellen auch generationsspezifische Fragen aufwirft, und sie werden aus besoldungsrechtlichen Gründen anders (d. h. konkret deutlich schlechter) bezahlt und (ohne deutsche Staatsbürgerschaft) nicht verbeamtet.

Die ungleiche Bezahlung gilt in noch größerem Ausmaß für die Beschäftigung von Sozialpädagogen bzw. Erziehern aus den Partnersprachenländern. Auch hier werden unterschiedliche Erziehungsvorstellungen deutlich. Hinzu kommt, dass immer wieder deutsche Erzieherinnen aus dem »Überhang« von Kindertagesstätten, die geschlossen werden, an SESB abkommandiert werden, ohne sich für das Konzept zu interessieren, die Partnersprache zu sprechen oder sich ihr anzunähern. Das ist ein unhaltbarer Zustand und führt zu hoher Frustration auf Seiten der dem Konzept verpflichteten Kolleginnen – ein Zustand, der übrigens durch mehr Schulautonomie, Budgetierung etc. abgeschafft werden könnte, d. h. wenn die Schule die Kompetenz hätte, nur Lehrkräfte einzustellen bzw. zu behalten, die sich dem Konzept verpflichtet fühlen.

Trotz der genannten Schwierigkeiten sehe ich in dem bilingualen/bikulturellen Team den Motor für Innovationen, denn diese Personen setzen das Konzept in die Praxis um. Sie haben eine Vorbildfunktion im Umgang mit Zweisprachigkeit und den genannten Zielen wie Toleranz und Akzeptanz im Umgang mit kultureller Viel-

falt. Entsprechend müssen sie sich auch fragen, wie weit denn Zweisprachigkeit in Konferenzen, bei Elternabenden und in der Teamkommunikation praktiziert wird, ob den anderen Sprachen genug Raum gegeben wird und Deutsch als Sprache und Kultur im Schulalltag wirklich nur (!) die Rolle einer der beiden Partnersprachen einnimmt oder ob sie nicht doch das Schulleben dominiert.

Wichtige Voraussetzungen für eine gute Kooperation nennen Fiona Gleesen und Gabriel Hertz von der deutsch-englischen Europaschule und zeigen damit auch, dass sie umsetzbar sind, wenn sich alle Beteiligten entsprechend verhalten: Beide Partner beherrschen die Sprache des anderen, haben Auslandserfahrung und sind »für die Probleme des Ausländerseins empfindsam« (Gleesen/Hertz 1998, S. 213). Sie sind bereit, sich selbst zurückzunehmen, sich auf die Bedürfnisse des anderen einzustellen und zeigen Offenheit gegenüber anderen Unterrichtsmethoden, anderem Lehrerverhalten, anderem Umgang mit Disziplin, Differenzierung und auch unterschiedlichen Vorstellungen in der Raumgestaltung, im Umgang mit Eltern und gegenüber Ritualen.

Damit sind interkulturelle Kompetenzen benannt, die sicher nicht nur Lehrkräfte und Pädagogen an Europa-Schulen mitbringen sollten, sondern alle, die an Regelschulen arbeiten. Auch wenn sie dort nicht so häufig auf Kollegen und Kolleginnen aus anderen Ländern treffen, so haben sie es mit Kindern und deren Eltern zu tun, die ihren Migrationshintergrund nicht am Schultor ablegen, sondern mit Recht erwarten können, dass die Schule und alle in ihr Beschäftigten sich darauf einlassen.

10. Ausblick

Die Beschäftigung mit den Berliner Europaschulen fördert eine nicht zuletzt in Folge der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen internationaler Studien wie PISA und IGLU begonnene Debatte, die die gesamte Schullandschaft in den daran beteiligten Ländern betrifft. Die SESB könnte dabei eine zentrale Rolle spielen, denn dort treffen die nationalen Curricula, die verschiedenen nationalen Wissens- und Vermittlungskulturen aufeinander und müssen konzeptionell diskutiert und integriert werden (vgl. Döbert/Hörner/Kopp 2002). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist allerdings, dass nicht nur die Bildungs- und Erziehungstraditionen der Partnersprachenländer, sondern auch die deutschen kritisch betrachtet werden, dass statt einer polarisierenden eine integrierende Debatte geführt wird, aus der sich dann so etwas wie ein europäisches Curriculum mit deutlich interkultureller Ausrichtung entwickeln kann, das zumindest längerfristig nicht nur in der SESB, sondern berlinweit oder sogar darüber hinaus umgesetzt werden kann. Wenn bislang nur die ersten Schritte auf dem Weg zu einem europäischen Curriculum erfolgt sind, so ist es im Interesse auch der Regelschule in Berlin und selbstverständlich darüber hinaus sinnvoll, diesen Weg mit dem – sicher nur sehr langfristigen Ziel – einer Europäisierung der Schulbildung in Europa voranzutreiben.

Durch die Evaluation, die einem solchen Schulversuch innewohnt, steht die SESB unter dauernder Beobachtung, was einen bewussten Umgang mit Schulkultur in Deutschland, den jeweiligen Partnersprachenländern und darüber hinaus for-

ciert. In diesem Sinne kann die europäische und über Europa hinausweisende Pluralität in der SESB genutzt werden, Schulentwicklung im Kontext von europäischer/globaler Schulkultur und im Blick auf den Unterricht im Kontext von europäischem/interkulturellem Lernen zu entfalten.

Literatur

- CHARRON, DANIELE: *Die pädagogische Gestaltung des Nachmittags an der Judith-Kerr*. Grundschule (deutsch-französische SESB). 2001.
<http://home.t-online.de/home/340037004131/downloads/010417charronnachmittag>
oder unter: www.sesb.de, Link: SESB Nachmittag
- CHARRON, DANIELE; BOGNER, CATHARINE: Sozialpädagogisch betreuter Nachmittag als Teil der Europaschule. In: Göhlich 1998, S. 199–204.
- DÖBERT, HANS; HÖRNER, WOLFGANG; KOPP, BOTHO VON: *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider 2002.
- DOYÉ, PETER: Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europaschule Berlin. In: Göhlich 1998, S. 53–65.
- GLEESON, FIONA; HERTZ, GABRIELE: Interkulturelle Lehrerkooperation als Voraussetzung für bilingualen Unterricht. In: Göhlich 1998, S. 213–218.
- GÖHLICH, MICHAEL (HRSG.): *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand 1998.
- DERS.: Interkulturalität und Europäische Dimension als Europaschul-Bausteine. In: Göhlich 1998, S. 111–114.
- GRÄFE-BENTZIEN, SIGRID: *Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)*. Freie Universität Berlin: Digitale Dissertation am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften 2001 (<http://www.diss.fu-berlin.de/2001/14/index.html>).
- MAY, ANNA: *Die Staatliche Europa-Schule Berlin – ein Konzept und seine Realisierung*. Osnabrück: Der Andere Verlag 2003.
- MAY, ANNA: *Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Ein Konzept und seine Umsetzung am Beispiel der »Staatlichen Europa-Schule Berlin«*. FernUniversität Hagen. Magisterarbeit angefertigt im Hauptfach Erziehungswissenschaft, Teilgebiet Interkulturelle Erziehungswissenschaft 2002 (<http://www.fernuni-hagen.de/ERZBIL/INTE/magister.htm>).
- RÖSCH, HEIDI: Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: *EliSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, 1. Jg., 2001, Heft 1, S. 23–44.
http://www.elise.uni-essen.de/elise/elise_01_01/elise_01_04_01.pdf – Stand: 28. Juni 2002.
- DIES.: *Entschlüsselungsversuche – Kinder- und Jugendliteratur im globalen Diskurs*. Baltmannsweiler: Schneider 2000.
- DIES.: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider 1997.
- DIES.: Zweisprachige Erziehung in einem türkisch-deutschen Schülertreff. In: *Interkulturell*, 3. Jg., Heft 1–2, 1990, S. 94–104.
- SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT BERLIN: *Staatliche Europa-Schule Berlin*. Unterrichtspläne für die Grundschule Klasse 1 bis 6. Partnersprachen – Deutsch (internes Arbeitspapier), 1999.
- ZYDATISS, WOLFGANG: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber 2000.

Annette Kliewer

Lesen und Schreiben über die Grenze Beispiel eines interregionalen Literaturunterrichts an der Grenze zum Elsass

1. Die deutsch-französisch-pfälzisch-elsässische Grenze

Didaktische Konzeptionen zu einem interkulturellen Deutschunterricht orientierten sich lange an den ImmigrantInnen. Sie wurden als »Problemfälle« gesehen, die es zu integrieren galt. Das Selbstbewusstsein der »InländerInnen« wurde dabei kaum in Frage gestellt. Ein Umschwung hat schon in den 1980er Jahren eingesetzt. Nun wurde »interkulturelle Kompetenz« zu einem Lernziel auch für die, die sich mit den/m »Fremden« in ihrer bislang als angeblich homogen erfahrenen Gesellschaft auseinandersetzen mussten.

Gleichzeitig zu diesem Umschwung in der Deutschdidaktik fand ein politischer Prozess der Auflösung von Grenzen nach außen hin statt. In meiner Region, zwischen Südpfalz und Nordelsass, konnten das die Menschen hautnah erleben: Die Zöllner zogen ab; der Euro wurde eingeführt und damit die Möglichkeit, jederzeit die Preise des Nachbarn mit denen im eigenen Supermarkt vergleichen zu können, und die Deutschen kauften im Elsass mehr und mehr ihre Häuschen. Diese Veränderungen werden von PolitikerInnen und der heimischen Wirtschaft mit Befriedigung gesehen, der Großteil der Bewohner interessiert sich aber heute nicht mehr für den Nachbarn oder die Nachbarin jenseits der Grenze als früher. Diese Position findet sich verstärkt bei den Jugendlichen der Region: Die Normalität der Beziehungen

Annette Kliewer, Literaturdidaktikerin an der Universität Koblenz/Landau, Abteilung Landau. Außerdem unterrichtet sie die Fächer Deutsch, evangelische Religion und Französisch im Gymnasium Bad Bergzabern in der Südpfalz. Adresse: 4, rue des Tilleuls, F-67160 Wissembourg, Frankreich.
E-Mail: annette.kliewer@wanadoo.fr

hat deutsch-französischen Annäherungen den Reiz des Exotisch-Kribbelnden genommen. Das alte Stereotyp der konfliktreichen Ehe zwischen Michel und Marianne – erotisch aufgeladen nicht erst bei Sieburgs *Gott in Frankreich* – scheint heute einer Gewohnheitsbeziehung gewichen zu sein. Dies zeigen vor allem die Ergebnisse meiner Studie zur regionalen Identität von Jugendlichen, die ich im Herbst 2002 in zehn 10. Klassen in der Südpfalz und im Nordelsass durchgeführt habe.¹ Von den Menschen jenseits der nun offenen Grenzen, von ihrer Kultur, ihrer Sprache, ihrer Literatur weiß man nicht mehr als vorher.

2. Ein Literaturunterricht an der Grenze

Noch immer werden grenzübergreifende Kontakte in den Schulen an der Grenze den FranzösischlehrerInnen zugeschoben. Diese sind oft unwillig, weil bei dem »Grenzgeplänkel« für ihren Unterricht kaum etwas herauskommt (sprechen doch viele der AustauschpartnerInnen nur pfälzischen oder elsässischen Dialekt miteinander und nicht die »Kultursprache« Hochdeutsch oder Französisch!). Für die Kultur der Region interessieren auch sie sich kaum, es wäre ihnen lieber, hinter der Grenze läge gleich die Pariser »Rue Vaugirard« aus dem Französischbuch.² Einige löbliche Projekte zur Geographie oder zur Geschichte der Region beziehen auch den Unterricht anderer Fächer ein. Überhaupt nicht betroffen fühlt sich dagegen der Deutschunterricht.

Dabei könnte gerade die Literatur der Region einen Parafall für einen Literaturbegriff darstellen, der sich von hegemonialen Begriffen *einer* Nationalliteratur löst. Ist doch der gesamte Bereich des Oberrheins eine alte grenzübergreifende Kulturlandschaft, könnte doch die Literatur auf der Grenze (zwischen Deutschland und Frankreich, zwischen Peripherie und Zentrum der beiden Nationalkulturen) Grundlage für eine neue Konzeption einer europäischen Literatur darstellen. Dass Deutschland immer schon mehrere Sprachen, mehrere Kulturen umfasste (im Gegensatz zu dem Kulturnation-Modell in Frankreich) könnte gerade in der aktuellen Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremden auch gesellschaftspolitisch von größter Bedeutung sein: Die Definition *einer* deutschen Leitkultur ist unmöglich, und wenn wir nicht wissen, was für uns wichtiger ist – unser Status als Pfälzerin, als Deutscher, als Bewohnerin einer Grenzregion, als Frau oder als Katholike, so können wir uns auch weniger gut abschotten gegen andere.

Mit den folgenden Unterrichts Anregungen möchte ich zeigen, wie auch der Deutschunterricht auf die interkulturelle Herausforderung an der Grenze reagieren könnte. Dabei handelt es sich bei diesem Modul um einen Teil eines größeren Curriculums, das von der Grundschule bis zum Abitur Themen, Motive, Texte und

1 Diese Untersuchung ist Teil meiner Habilitation zum Thema »Interkulturalität und Interregionalität im Literaturunterricht an der Grenze Elsass-Pfalz«, die ich in Kürze veröffentlichen werde.

2 Ich spreche aus eigener Erfahrung als Französischlehrerin!

Sprachvaritäten der Region in den Unterricht aufnimmt. Dabei wird zum einen auf Konzeptionen eines regional orientierten Unterrichts zurückgegriffen, wie er sich heute nur noch im »Heimatkunde« (seit den 1970er Jahren sagt man meistens »Sachkunde«)-Unterricht der Primarstufe findet. Eine »regionale« Literaturdidaktik wird erweitert um den interkulturellen Aspekt, indem die Region als grenzüberschreitender Raum gesehen wird. Anregungen für diese Position habe ich vor allem in den Diskussionen in Österreich um eine Einbeziehung kleiner Regionalkulturen innerhalb des Landes oder an der Grenze gefunden (Strutz 1996, Griesmayer 1996).

Interregionaler Unterricht bestimmt sich durch vier besondere Komponenten, die als Folie dem »gewöhnlichen Unterricht« unterlegt werden sollten:

- Infragestellung nationaler und regionaler Identitäten: Damit ist eine Auseinandersetzung um das »Eigene« gefordert – etwa an folgenden Fragen: Fühle ich selbst mich als Deutsche, Pfälzerin, Bewohnerin meines Wohnorts? Welche Einstellung habe ich zu denen, die sich nicht dazuzählen oder die von »Einheimischen« nicht dazugezählt werden? Welche Rolle spielen Orte für mein Selbstbild? Welche Einstellung habe ich zum »Regio- oder Dialekt«?
Die Auseinandersetzung mit der Herkunft, der »Heimat«, sollte auch literarische Heimatentwürfe der Vergangenheit einbeziehen – insbesondere von Menschen, die zu Migration, Exil oder Mobilität gezwungen wurden.
- Kontakt zur Nationalkultur des französischen Nachbarlandes: Dieser Teil des Deutschunterrichts ist Teil eines Bildungskonzepts, demzufolge Schule auf die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Gesellschaft reagieren muss: SchülerInnen werden insbesondere für die Sprache und Kultur des französischen Nachbarlandes sensibilisiert, Übungen in literarischem Übersetzen und in komparatistischem Arbeiten sind der literaturdidaktische Anteil eines solchen interkulturellen Unterrichts.
- Kultur am Oberrhein – gestern: Über das Interesse an nationalen Kulturen hinaus wäre auch die Region als grenzüberschreitender Raum zu sehen, in dem sich zwei Dialektliteraturen und Regionalkulturen begegnen. Diese sind zunächst in ihrer geschichtlichen Bedeutung aufzuarbeiten, wobei Verletzungen durch eine Vereinnahmung der elsässischen durch eine deutsche Literatur in der Literaturgeschichte deutlich zu machen sind.
- Kultur am Oberrhein – heute: Kultur findet heute grenzüberschreitend statt und sollte auch von den SchülerInnen so wahrgenommen werden. Dazu gehört eine Einführung in die Möglichkeiten des Kulturkonsums vor Ort (Museen, Theater, Musikszene, Gedenkstätten, Kino ...).

Diese Themen können eigentlich nur mit Leben gefüllt werden, wenn sie in grenzüberschreitenden Austauschbeziehungen zwischen SchülerInnen erlebt werden. Grenzüberschreitender Austausch richtet sich gewöhnlich an die FremdsprachenlehrerInnen der beiden Klassen. Es wäre auch möglich, dass entweder die beiden MuttersprachenlehrerInnen (Deutsch in Deutschland und Französisch in Frankreich) oder aber ein/e muttersprachliche/r DeutschlehrerIn aus Deutschland mit einer/m fremdsprachlichen DeutschlehrerIn aus Frankreich kooperieren. Letzteres

empfiehlt sich vor allem dann, wenn im Elsass von den SchülerInnen noch Dialekt gesprochen wird, der in den Unterricht einbezogen werden kann. Dies ist vor allem im Nordelsass noch häufig der Fall.

Die SchülerInnen präsentieren ihren PartnerInnen ihre Produktionen, die sich dann tatsächlich an reale Adressaten richten. Hier bietet sich etwa an, ein Theaterstück zu schreiben und zu spielen, einen Foto-Roman zu erstellen oder ein Hörspiel zu produzieren. Bei allen Formen wäre darauf zu achten, dass die Mehrsprachigkeit der Region auch wiedergespiegelt wird. Dazu müssen sich die deutschen SchülerInnen Übersetzungshilfen für französische oder elsässische Passagen bei ihren PartnerInnen holen und umgekehrt.

Dabei ist noch einmal zu betonen, dass die SchülerInnen von sich aus diesen Kontakt nicht wirklich suchen, sondern im Gegenteil oft Interesse daran haben, sich mit »wirklichen« Franzosen/Deutschen in einer exotischeren Umgebung zu treffen. Insbesondere SchülerInnen der Pubertät haben entwicklungsbedingt eher eine Abwehr gegen die eigene Region und sie sind in diesem Alter besonders stereotypenabhängig. Diese Abwehrhaltung ist didaktisch zu berücksichtigen.

Die Methoden eines von mir so genannten »interregionalen« Unterrichts werden sich methodisch oft an dem orientieren, was interkulturelle Konzepte schon propagieren:

- Wahrnehmungsförderung
- Produktionsorientiertes Arbeiten an Texten
- Arbeiten mit »alten« und »neuen« Medien
- Übersetzen als Thema des Deutschunterrichts
- Arbeiten an außerschulischen Lernorten

3. »Grenzen«: Unterrichtsreihe in einer siebten Klasse

Die folgende Unterrichtsreihe eignet sich für ein grenzüberschreitendes Konzept mit zwei Austauschklassen, aber auch nur für eine Auseinandersetzung mit der grenzüberschreitenden Situation innerhalb einer deutschen Klasse.³

Im Vorfeld soll eine Auseinandersetzung mit dem Begriff »Grenze« stehen: Dazu bieten sich verschiedene Schreib Anregungen an, die es erlauben, subjektive Assoziationen festzuhalten. Diese können dann im weiteren Unterrichtsverlauf (kritisch) einbezogen werden:

Schreiben ist in dieser Phase ein Mittel, eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen, ohne sich dabei vor der ganzen Gruppe exponieren zu müssen. Dazu eignen sich verschiedene Methoden des Schreibgesprächs:

- Die SchülerInnen sammeln gemeinsam Begriffe aus der Wortfamilie »Grenze«.

³ Diese Unterrichtsreihe greift teilweise Material aus meinem Praxisband zur Literatur an der Grenze auf, der im Zusammenhang mit meiner Habilitation *Interkulturalität und Interregionalität – Literaturunterricht an der Grenze Elsass-Pfalz* erscheinen wird.

- Die SchülerInnen erstellen ein Cluster zu dem Begriff »Grenze«, indem sie um diesen Begriff eigene Assoziationen (Wörter/Sätze) aufschreiben, aber auch auf Assoziationen anderer reagieren. Dazu werden entweder Kleingruppen gebildet, die ein großes Blatt Papier füllen oder aber es werden einzelne Papiere von SchülerIn zu SchülerIn weitergereicht (Zettellawine). Möglich ist als Alternative oder Ergänzung auch ein Cluster zum Begriff »Heimat«. Dabei wäre dann zu untersuchen, ob zu diesem Begriff die Grenze oder die Nähe zum Nachbarland als Thema auftaucht. Ausgehend von dem Clustermaterial schreiben die SchülerInnen anschließend einen kurzen (Reizwort-Text). Möglich ist auch, Begriffe aus den Clustern auf Zettel aufzuschreiben und dann zu verteilen.
- Die SchülerInnen schreiben einen Text ausgehend von dem Anfangssatz: »Gestern ging ich über die Grenze ...«. Diese Texte können von einer Person allein geschrieben werden oder aber wieder als Zettellawine von mehreren weitergeschrieben werden, wobei jede/r einen oder mehrere Sätze hinzufügt. Die SchülerInnen können selbstverständlich in allen Sprachen/Dialekten schreiben.

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung speziell mit der deutsch-französischen Grenze ist ein Gedicht des saarländischen Schriftstellers Alfred Gulden, das die drei Sprachen saarländischer Dialekt, Hochdeutsch und Französisch einbezieht (*Material 1*, S. 111).

Gulden schreibt zu seinem Text:

Wissen muss man, dass in Leidingen die Dorfstraßenmitte Grenze ist. Sich auf der Straßenmitte treffen, heißt hier mehr als anderswo. Und ich sehe sie vor mir, und denke mir, was muss in ihren Köpfen vorgegangen sein, als sie sich auf der Straßenmitte trafen, um »Adjes« zu sagen, dann auseinandergerissen zu werden in zwei feindliche Lager ... (zit. nach Scholdt 1996, S. 26)

Was Gulden hier beschreibt, gibt es auch an der Grenze zwischen der Südpfalz und dem Nordelsass, nämlich in einem Dörfchen, das auf der einen Seite »Scheibenhardt« und auf der anderen »Scheibenhard« heißt.

Der Text zeigt den Alltag an der Grenze, die als »Fremdkörper« in einem Gefüge des mehr oder weniger idyllischen Dorflebens auftaucht.

Die SchülerInnen sollen von ihren eigenen Erfahrungen mit der pfälzisch-elsässischen Grenze berichten. Dabei können eventuell Umfragen zum Besuch im Nachbarland (*Material 2*, S. 113) durchgeführt werden (in der Klasse, bei den Eltern, in der gesamten Schule ...). SchülerInnen können ihre eigenen Ergebnisse mit denen aus meiner Umfrage bei 268 SchülerInnen der Südpfalz und des Nordelsasses vergleichen. Die SchülerInnen üben dabei ausgehend von visuellem Material die Versprachlichung von Tabellen.

Einen besonderen Reiz des Textes von Gulden macht seine Dreisprachigkeit aus. Diese wäre auch im muttersprachlichen Unterricht aufzugreifen. Ist im Fremdsprachenunterricht das Übersetzen zur Zeit eher verpönt, so könnte in fächerübergreifender Zusammenarbeit gerade der Deutschunterricht dazu dienen, Sprachbewusstheit zu fördern, indem aus der Fremdsprache übersetzt wird. Dies wird bei dem

Material 1

ALFRED GULDEN: <i>De Grenz</i>	ALFRED GULDEN: <i>Die Grenze</i>	ALFRED GULDEN: <i>La frontière</i>
Aam hällen Dach metten of da Gass hin aich de Grenz gefon. Wat hött dii dòò valooa	Am helllichten Tag mitten auf der Straße hab ich di Grenze gefunden Was hatte die da verloren?	En plein jour au beau milieu de la route j'ai trouvé la frontière. Qu'y avait- elle perdu?
Et Grass geft grejn, de Bloumen blejn, de Fiil, dii flejn of jeeda Sait kään Onnaschid. Da Haan krääät hej, krääät lòò. De Hejna lään ja Aaja. De Kej gen Melch, de Haasen schleen ja Höòken, de Männa fällen of ja Fraalait, de Kenna brellan.	Das Gras wird grün, die Blumen blühn, die Vögel ziehn auf jeder Seite kein Unterschied. Der Hahn kräht hier, kräht da. Die Hühner legen ihre Eier Die Kühe geben Milch, die Hasen schlagen ihre Haken, die Männer fallen auf ihre Frauen, die Kinder schreien.	L'herbe reverdit, les fleurs fleurissent, les oiseaux volent de part et d'autre aucune différence. Le coq chante par ici, chante par là. Les poules pondent leurs oeufs. Les vaches donnent du lait, les lièvres font leurs crochets, les hommes tombent sur leurs femmes, les enfants crient.
Ajch han de Grenz gefon metten of da Gass aam hällen Dach. Wat hött dii dòò valooa?	Ich hab die Grenze gefunden mitten auf der Straße am helllichten Tag. Was hatte die da verloren?	J'ai trouvé la frontière au beau milieu de la route en plein jour. Qu'y avait- elle perdu?

Aus: Alfred Gulden: *Nur auf der Grenze bin ich zu Haus*. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag 1982, S. 151–153.

recht einfachen Text nicht zu schwer fallen. Besonders reizvoll ist dann eine Übertragung des Gedichts in die eigene pfälzische oder elsässische Mundart der SchülerInnen. Dabei kann ein Bewusstsein für eine eigene Dialekt-Ästhetik entstehen.

Bei dem Thema »Grenze« bietet sich fächerübergreifendes Arbeiten mit den Fächern Geographie und Geschichte an.⁴ Das *Material 3* (S. 114) zeigt den Grenzverlauf im Elsass im Laufe der Geschichte: Auch hier wird mit visuellem Material gearbeitet, das von Lerngruppen beiderseits der Grenze leicht verstanden werden kann. Die Karte sollte mit folgenden Arbeitsaufträgen bearbeitet werden:

⁴ Dabei ist die Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht immer davon beeinträchtigt, dass hier meistens der Chronologie der Menschheitsgeschichte gefolgt wird, in der siebten Klasse also nur die Steinzeit und die Antike thematisiert wird.

- Trage die Daten 1797, 1871 und 1997 auf der entsprechenden Karte ein.
- Wie kam es zur Veränderung der Grenzen?
- Welche Folgen hatten diese Veränderungen für die einzelnen Menschen?

Neben der Verschiebung der Grenzen hat sich in der Region aber auch die Nationalität immer wieder geändert. Dies zeigt etwa folgende autobiographische Notiz des elsässischen Schriftstellers André Weckmann:

Es ist aber noch komplizierter: mein Großvater, geborener Franzose, wurde deutscher Soldat; mein Vater, geborener Deutscher, wurde französischer Soldat; ich, geborener Franzose, wurde deutscher Soldat. Ich fand mein elsässisches Gleichgewicht wieder, indem ich desertierte und anschließend als Hiwi für die 7te US Army Wache schob. O Elsässer! (Weckmann 1981, S. 115)

Die SchülerInnen sollten in Geschichtsbüchern nachschlagen, wie es zu den von Weckmann beschriebenen Zuständen kommen konnte. Wann war das Elsass deutsch und wann war es französisch gewesen?

Die Frage nach den Veränderungen durch neue Grenzziehungen könnte durch folgenden Schreibauftrag ausgebaut werden: Die SchülerInnen schreiben einen fiktiven Lebenslauf für eine Frau oder einen Mann, die/der 1908 geboren wurde. Dabei können Personen von beiden Seiten der Grenze einbezogen werden. »Ich heiße Gerard Schnoerringer. Ich wurde im Jahr 1908 in Wissembourg geboren. Mein Vater ...« (Zu berücksichtigen ist dabei der Wechsel der Nationalitäten 1918, 1940 und 1945.)

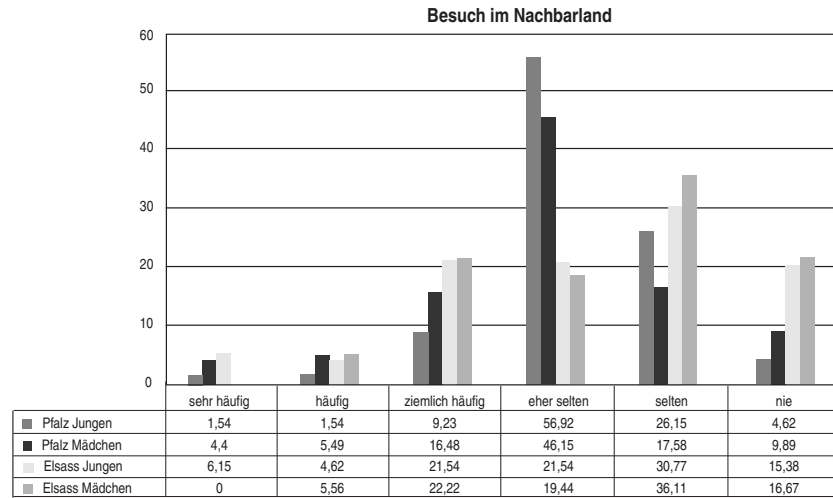
Wird mit einer elsässischen Partnerklasse gearbeitet, so sollen Biographien aus beiden Ländern verglichen werden, wobei die SchülerInnen jeweils die Perspektive der anderen Nation darstellen.

Vertieft werden können die Vermutungen durch reale Interviews in der Bevölkerung oder mit Familienangehörigen, etwa zu der Frage, welche Auswirkungen die Veränderung der Grenzen in der Region auf das Leben der Menschen hier gehabt hat. Mögliche Themen dieser »oral history« könnten sein: Der Sprachwechsel, das Einkaufen, die Freundschaften, das Freizeitverhalten, die Schule. Ergebnisse können in Hörbildern, in Kurzfilmen oder in Wandzeitungen festgehalten werden.

Material 4 (S. 115 ff.) ist Auszug aus einem Theaterstück, das Emma Guntz und André Weckmann nach Texten der elsässischen Schriftstellerin Marie Hart (1856–1924) über ihr Leben in dem kleinen nordelsässischen Städtchen Bouxwiller geschrieben haben. Ausgewählt wurde eine Textstelle, die den Wandel von der französischen zur deutschen Sprache nach 1871 beschreibt – am Beispiel eines Friseurs, der sich nun nicht mehr »Coiffeur« nennen darf. In dieser Alltagssituation wird die Bedeutung von Grenzverschiebungen auf tragikomische Weise deutlich: Verbunden sind sie immer damit, dass Menschen ihre Sprache und damit auch ihre Identität verändern müssen. Der Text eignet sich zum Nachspielen, aber auch dazu, ähnliche Situationen im Alltag zu erfinden, in denen Menschen zeigen sollen, dass sie sich den neuen Sprachgepflogenheiten unterwerfen. Dabei ist gerade das Beispiel »Friseur – Coiffeur« von Interesse, weil hier die Heterogenität der deutschen Sprache gezeigt werden kann, die Entlehnungen aus anderen Sprachen in einem gewissen Rahmen aufnimmt. Dabei ist der Vergleich zu der heutigen deutschsprachigen Gesellschaft

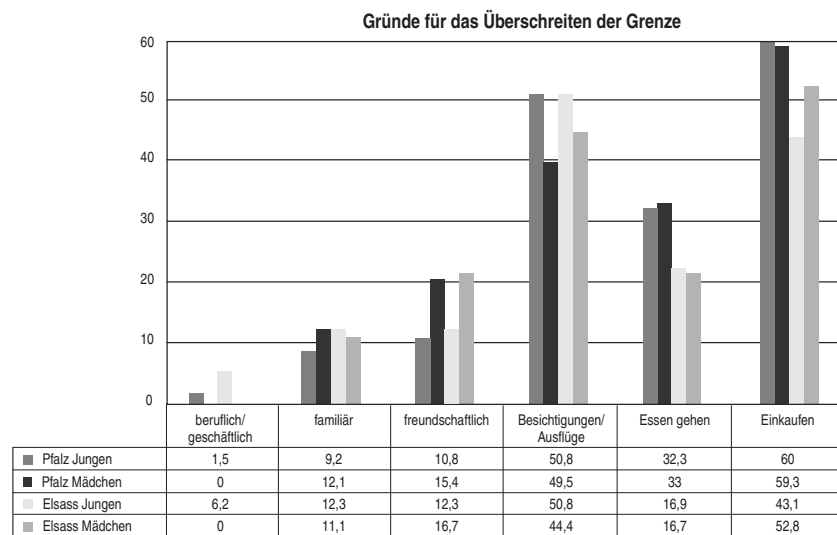
Material 2: Umfrage zum grenzüberschreitenden Besuch

1.3. Wie häufig sind Sie im Elsass?



1.4. Aus welchen Gründen verbringen Sie Zeit im Elsass? (Mehrere Nennungen möglich)

- berufliche / geschäftliche Gründe
- familiäre Gründe
- freundschaftliche Gründe
- Besichtigungen / Ausflüge
- Essen gehen
- Einkaufen

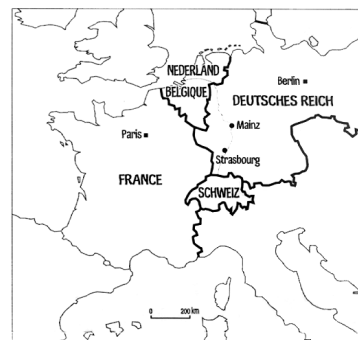
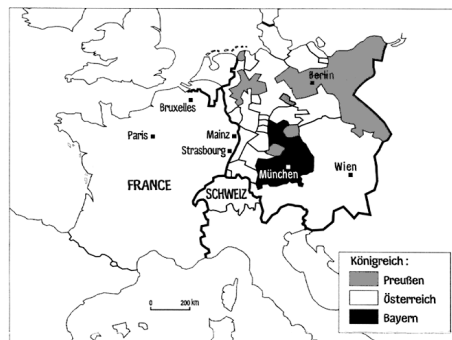
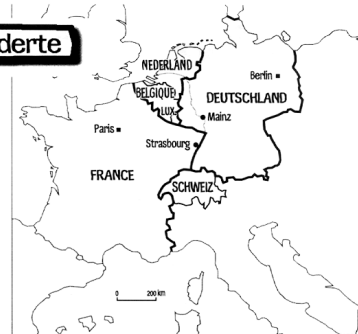


(Diese Tabellen sind Teil einer Umfrage, die ich in der Südpfalz und im Nordelsass bei 268 Jugendlichen von 15 Jahren durchgeführt habe und die im Rahmen meiner Habilitation erscheinen wird.)

**Material 3: Die Grenze: eine sich wandelnde Vorstellung:
1797-1997: Die Grenze über zwei Jahrhunderte**

1797-1997: Die Grenzen über zwei Jahrhunderte

- ① Trage die Daten 1797, 1871 und 1997 auf der entsprechenden Karte ein.
② Nimm Mainz und Strasbourg als Anhaltspunkte und beschreibe die Veränderungen im Verlauf der deutsch-französischen Grenze.
③ Warum wurde die Grenze so häufig verändert? Schlage verschiedene Antworten vor und vergleiche sie mit dem Ergebnis der folgenden Aufgabe.



Aus: Merkel, Ingrid; Utech, Joachim; Racine, Jean; Schmidt, Kerstin; Schwartz-Holtz, Jean-Paul u. a. (Hrsg.): *Leben am Oberrhein. Lehrwerk für ein Europa ohne Grenzen*. Straßburg: Oberrheinrat 1998, 2–5a.

zu ziehen, in der es aus Gründen kosmopolitischer Öffnung wieder »chic« geworden ist, »Coiffeur« zu sagen.

Der Text von Guntz/Weckmann enthält auch Teile im elsässischen Dialekt. Dies kann für hochdeutsch sprechende SchülerInnen in Deutschland und schwächere DeutschlernerInnen im Elsass Verständnisprobleme ergeben, aber auch Dialekt-sprecherInnen Möglichkeiten bieten, besondere Kenntnisse in den Unterricht einzubringen. Die elsässischen SchülerInnen können das Thema auch mit einem französischen Text aufarbeiten und den Deutschen präsentieren (etwa mit Alphonse Daudets Erzählung *Die letzte Schulstunde*).⁵

⁵ Deutsch in: Daudet, Alphonse: *Werke*, aus dem Französischen übertragen von Liselotte Ronte und Walter Widmer. München: Winkler 1972, S. 153–157.

Material 4: Emma Guntz/André Weckmann: *Das Land dazwischen*

GASSE MIT COIFFEURLADEN UND TUCHLADEN

Der Wachtmeister steht breitbeinig vor dem Laden. Vogel streckt den Kopf zur Tür heraus. Der Wachtmeister zeigt auf das Ladenschild. Vogel, das Rasiermesser in der Hand, tritt heraus und schaut ihn fragend an. In der Tür erscheint der eingeseifte Ogüscht, mit dem Löffel im Mund.

WACHTMEISTER (strenger Ton)

Das müssen Sie nun endlich umändern, Herr Vogel! Laut Gesetz sind Aufschriften in französischer Sprache innerhalb des deutschen Sprachgebiets nicht gestattet.

VOGEL

Ja, was soll ich denn no anneschriwe?

WACHTMEISTER

Bei uns heißt das Friseur!

VOGEL

Friseur? Un des soll ditsch sin?

WACHTMEISTER

Zweifeln Sie daran?

VOGEL

Verstehn Ihr franzeesch, Herr Wachtmeister? Nein! Also lon Ejch gsaat sin: Friseur isch so franzeesch wie Coiffeur, nume het mr ganz friejer im Frankrich züem Coiffeur Friseur gsaat, während ass mr hit züem Friseur Coiffeur saat. Kumme Ihr mit?

WACHTMEISTER (verunsichert, nervös)

Ich habe Befehl! Und Sie sind hiermit verwarnt!

VOGEL

Mer lons druf ankumme, Herr Wachtmeister!

OGÜSCHT (nimmt den Löffel aus dem Mund)

Na, denne hesch gerasiert ohne ingseift!

Der Wachtmeister hat's nicht mehr gehört. Er ist schon ein paar Schritte weiter und kommt nun zum Tuchladen Weher. Der Inhaber bringt eben ein Brett mit der Aufschrift »Liquidation totale« an seine Tür, tritt rückwärts ein paar Schritte auf die Gasse, wie um sich zu vergewissern, dass es auch gut hängt. Der Wachtmeister schaut mit strenger Miene zu. Hinter ihm sind Schaulustige stehen geblieben.

WACHTMEISTER

Herr Weber! Wissen Sie nicht, daß das Anbringen von französischen Beschriftungen nicht gestattet ist?

Weber tut überrascht, denkt einen Augenblick nach, nickt dann bejahend, macht ein Zeichen mit der Hand, das besagt: Moment, das regeln wir sofort, verschwindet in den Laden. Der Wachtmeister wartet mit verschränkten Armen. Hinter ihm Getuschel der Schaulustigen. Da kommt Weber mit einer Säge und einem Schemel zurück macht das Brett los, legt es auf den Schemel und

sägt es in der Mitte durch, stellt dann die beiden Hälften so vors Schaufenster, dass man nun, liest: »totale Liquidation«.

WACHTMEISTER Na also, Herr Weber! Warum nicht gleich so?

Der Wachtmeister schreitet mit erhöhtem Selbstgefühl weiter. Da bricht hinter ihm schallendes Gelächter aus. Er macht eine Kehrtwendung, setzt eine martialische Miene auf, doch das Lachen ist verstummt, die Schaulustigen verziehen sich. Der Wachtmeister schüttelt verärgert den Kopf und setzt seinen Rundgang fort.

Aus: Guntz, Emma; Weckmann, André: *Das Land dazwischen*. Strasbourg: Société Alsacienne et Lorraine de Diffusion et d'Édition 1997, S. 107–110.

Sekundärliteratur

- GRIESMAYER, NORBERT (unter Mitarbeit von WERNER WINTERSTEINER): Brückenschläge. Bibliographie zu den »kleinen« Literaturen. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)* 3 (1996), S. 105–122.
- KLIEWER, ANNETTE: Blick über die Grenze: Elsässische Regionalliteratur. In: Lüger 2003, S. 147–161 (2003a).
- KLIEWER, ANNETTE: Interregionaler Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass. In: Lüger 2003, S. 311–323 (2003b).
- DIES.: Interregionalität in der Literaturdidaktik. In: Reich 2003, S. 151–164 (2003c).
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (HRSG.): *Im Blickpunkt: Der Elsass*. Landau 2003.
- REICH, HANS H. (HRSG.): *Zwischen Regionen – Interregionale Beziehungen über nationale Grenzen am Beispiel der Regionen am Oberrhein*. Landau 2003.
- SCHOLDT, GÜNTER: *Grenze und Region. Literatur und Literaturgeschichte im Grenzraum Saarland Lothringen Luxemburg Elsaß seit 1871*. Blieskastel: Gollenstein 1996.
- STRUTZ, JOHANN: Regionale Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. In: Stiehler, Heinrich (Hrsg.): *Literarische Mehrsprachigkeit*. Konstanz: Hartung-Gorre 1996, S. 181–201.

Werner Wintersteiner

Europa im Deutschunterricht

Zehn Vorschläge

Die folgenden Vorschläge sind unmittelbar auf den Unterricht im Klassenzimmer ausgerichtet. Sie beziehen sich auf Europa, aber nicht alle direkt auf die Europäische Union. Sie wollen auf verschiedenen Ebenen zu einem Bewusstsein von Europa als einer Solidargemeinschaft und einer Friedensmacht beitragen. Alle nutzen die spezifischen Möglichkeiten und Aufgabenstellungen des Deutschunterrichts als Sprach- und Literaturerziehung.

1. European Picture Books

Ziel: Mittels Geschichten über Kinder auf die Vielfalt der europäischen Kulturen und Lebensweisen aufmerksam machen

Altersgruppe: Unterstufe

Ausgangsmaterial: Kinderbuchsammlung *The European Picture Book Collection*, erhältlich bei: Buchklub Steiermark, Frau Edith John (edith.john@stmk.gv.at);

Website: <http://www.ncrcl.ac.uk/epbc/>

Aufgabenstellung: Die Geschichten lesen und vergleichen; entweder einzeln oder in Gruppenarbeit; diskutieren, wer welche Länder kennt bzw. aus ihnen stammt; Material zu den Ländern sammeln; die Inhalte der Geschichten nach ähnlichen Motiven usw. vergleichen.

Weiteres Material, das viele Geschichten aus allen Teilen Europas enthält:

- Projektbuch *Wir Kinder Europas*. Wien: Buchklub der Jugend (Die Barke) 1993.
- *Im Osten geht die Sonne auf*. Hrsg. vom Österreichischen Komitee für UNICEF und dem Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Wien: Jugend & Volk 1992.

Als Hintergrundmaterial und für eigene Recherchen sei außerdem empfohlen:

- *Kulturelle Vielfalt – kulturelle Identität in Europa. Kinderliteratur von, für und über Minderheiten*. München: Internationale Jugendbibliothek 1992.

2. Literarische Reisen

Ziel: Eine virtuelle Reise zur Vor- oder Nachbereitung einer realen Reise, oder stattdessen

Altersgruppe: Unter- und Oberstufe

Ausgangsmaterial:

- *Primärliteratur:* Literarische Texte zum Beispiel aus der Reihe »Europa erlesen« des Wieser Verlags (siehe Bibliographie) oder die bei Wermke (s. u.) besprochenen Texte
- *Sekundärliteratur, Unterrichtseinheiten:* Jutta Wermke (Hrsg.): *Wege durch Europa. Reisen und Reiseliteratur im fächerübergreifenden Unterricht*. Bd. 1: Sekundarstufe I; Bd. 2: Sekundarstufe 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002.

3. Sprachenvielfalt

Ziel: Anhand einer Geschichte in mehreren Sprachen die reale Sprachenvielfalt bewusst zu machen und als positiven Wert erleben zu lassen. Neugier auf andere Sprachen wecken.

Altersgruppe: Mittel- und Oberstufe

Ausgangsmaterial:

- Barbara Frischmuth: *Eine europäische Geschichte aus 2000 und eins*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen 2001.
- Wissenschaftlicher Hintergrund: Konrad Ehlich; Jakob Ossner; Harro Stammerjohann (Hrsg.): *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg: Fillibach 2001.

Aufgabenstellung:

- Die Geschichte vorlesen oder selbst lesen lassen, über den Sinn der jeweiligen fremdsprachigen Textpassagen spekulieren lassen; Anleitungen für Hypothesen zum Beispiel bei romanischen Sprachen aus dem Latein.
- Nutzung und Aufwertung der Sprachkompetenz der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache in der Klasse.
- Eventuell im Anschluss einen Text in den »Sprachen des eigenen Lebens« verfassen lassen, auch wenn dies nur Brocken sein mögen.

4. Europa – von Österreich aus gesehen

Ziel: Lustvoller Umgang mit einem »Ethnozentrismus der besonderen Art«: Wie Österreichs SchriftstellerInnen die anderen EU-Länder sehen.

Altersgruppe: Mittel- und Oberstufe

Ausgangsmaterial: Marianne Gruber; Manfred Müller; Helmut A. Niederle (Hrsg.): *In anderer Augen*. Klagenfurt: Wieser 1998.

Aufgabenstellung: Was (nicht nur) zeitgenössische Schriftstellerinnen zu den Mitgliedsländern der EU (leider nur den »alten«) zu sagen haben, ist nicht nur amüsant zu lesen und lehrreich. Es lässt sich auch gut als Ausgangspunkt nehmen für Diskussionen über die unvermeidliche Subjektivität des eigenen Blicks, und als Modell für eigene Reiseberichte und Länder- oder Städteporträts.

5. Lernt eure Nachbar-AutorInnen kennen

Ziel: Österreichs »unbekannte Nachbarn«, auf literarischem Wege kennen lernen. Dabei sollen vor allem die Autoren zu Wort kommen, deren literarischer Widerstand zur Demokratisierung ihres Landes beitrug. Was die *Salzburger Nachrichten* einmal über einen von ihnen, Drago Jančar, schrieben, gilt wohl für alle: »Mehr als große Ereignisse der Geschichte« interessieren ihn »sich wandelnde Aggregatzustände des Herzens.«

Altersgruppe: Oberstufe

Ausgangsmaterial: Literarische (Kurz-)Prosa aus der Slowakei, Slowenien, der Tschechischen Republik und Ungarn.

Dominik Tatarka: *Allein gegen die Nacht*. Roman. Aus dem Slowakischen von Stephan Teichgräber. Klagenfurt: Wieser: 1995.

»Einst vor Jahren schickte man mich ins Ausland und ich schrieb meinen berühmten Satz: Ich halte mich am Rockzipfel meiner Republik fest. Ich hatte mir eine Beleidigung zu schulden kommen lassen, mein Satz kam in den Polizeibericht. Wenn die Republik weiblich ist, hat sie Röcke, ich verstand nicht, welche Blasphemie ich begangen hatte ... Spät, zu spät dämmerte es mir, worin mein Frevel bestand. Mein befreites Vaterland hatte aufgehört, eine Republik zu sein, es war ein Staat. Für das Ohr der Polizei war es beleidigend, daß irgendein Schreiberling so obszön denken kann, daß der Staat männlichen Geschlechts die mütterlichen Röcke der Republik trägt ...«

Drago Jančar: *Der Sprung von der Liburnia*. Geschichten. Aus dem Slowenischen von Astrid Philippsen, Fabjan Hafner und Klaus Detlef Olof. Klagenfurt: Wieser 1993.

Etwas liegt in der Luft, etwas schlägt um, etwas ist auf dem Sprung, etwas wiederholt sich, etwas ist zuende, etwas fängt an. Ist das Böse immer und überall, das Schicksal des Einzelnen zwischen Macht und Ohnmacht unentrinnbar, das Unheil in der Geschichte unaufhaltsam, die Gewalt ein Wanderkrebs? Jančars dichte Prosa bringt in diesen Erzählungen aus alten

und heutigen Zeiten Alltag und Geschichte, im Dunkel des Erfahrenen, im Blitz des Gelebten auf den Knoten und den Kipp-Punkt: »Schließlich kam alles ganz anders«. Traumgesichte, Allegorien oder doch die ewige Wiederkehr? Gibt es eine »göttliche Ökonomie« der Gerechtigkeit, wie es in einem alten ägyptischen Buche steht?

Jan Skácel: *Das dreizehnte schwarze Pferd*. Prosa. Aus dem Tschechischen von Christa Rothmeier. Klagenfurt: Wieser 1995.

Geschichten über Landschaften und Städte, Kindheit und Kinder, Alltag und Wunder, Pferde und Elefanten, Schriftsteller (u.a. Seifert, Hrabal), Abenteuerliteratur, vom »Berg der Venus«, von dem Papagei des Prinzen Eugen, über »eine scheinbar unbedeutende Weisheit«, Hochwasserphilosophie, Stille und den Schnee im Neuen Jahr.

»Poetische Mären des großen mährischen Poeten« – der vor allem durch die Übersetzungen Reiner Kunzes bekannte Lyriker Jan Skácel als Meister der kleinen Prosaform.

István Eörsi: *Ich fing eine Fliege beim Minister*. Prosa und Essays. Aus dem Ungarischen von Zsuzsanna Gahse und Hans Skirecki. Klagenfurt: Wieser 1991.

»Bei so einer Gelegenheit saß ich einmal mit einem lang aufgeschossenen Zigeunerjungen namens Kolompár. Er hatte statt des Regimentsbanners seine frisch gewaschenen Fußlappen aufgezogen, als er Wache hatte, und sich dann zum Schlafen in sein Zelt gelegt. Das vom Manöver heimkehrende Regiment gewährte mit Staunen Kolompárs trocknende Fußlappen, wie sie im Wind am Fahnenmast flatterten. Wir wußten, daß er sich dafür vor dem Kriegsgericht würde verantworten müssen, einige wohlwollende Vorgesetzte hatten ihm schon das Todesurteil angekündigt. Er glaubte ihnen natürlich nicht, er war Optimist, ein redgewandter, aufgeweckter Bursche, nur nicht ganz stubenrein. Ich versuchte herauszubekommen, warum er das Delikt begangen hatte, aber er wich der Antwort aus; vermutlich wußte er es selbst nicht, wie der Apfel nicht weiß, warum er vom Baum fällt, und der Wind nicht, warum er weht.«

6. Europa Essays

Ziel: Vertrautwerden mit einer wichtigen literarischen Gattung der Gegenwart

Altersgruppe: Oberstufe

Ausgangsmaterial: Europa-Essays (vgl. Bibliographie in diesem Heft), z. B.

- Sloterdijk, Peter: *Falls Europa erwacht*. Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Aufgabenstellung: Dieser zweifelsohne für SchülerInnen schwierige Text hat den Vorteil, relativ kurz zu sein. Eine auszugsweise gemeinsame Lektüre (zum Beispiel. Kapitel 1, S. 7–11) könnte dazu dienen – über die thematische Vertiefung hinaus – die SchülerInnen mit Techniken zu versehen, wie sie sich einem Essay nähern und schwierige Texte »bewältigen« können: eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. (Eine etwas leichtere Alternative: kurze essayistische Texte aus den Tageszeitungen, z. B. Gastkommentare.)

7. Europa in den Massenmedien – Zeitungsanalyse

Ziel: Zeitungsartikel und TV-Berichte verstehen lernen; durch Medienanalyse nicht nur Sachwissen erarbeiten, sondern auch Medienwissen und Medienreflexion erwerben.

Altersgruppe: Oberstufe

Ausgangsmaterial: unterschiedliche Tageszeitungen, Magazine, TV-Sendungen in einem klar definierten Berichtszeitraum.

Aufgabenstellung:

- Arbeitsteiliges Verfolgen von europabezogenen Medienberichten; Klärung von (sprachlichen und sachlichen) Verständnisschwierigkeiten.
- Media-Watch: Welche Bedeutung hat Europa in den Zeitungen/TV-Nachrichten? Welche Stimmung wird erzeugt, positiv oder negativ (abhängig von Sachfragen)? Welche Themen werden konkret behandelt? Welche Länder werden bevorzugt behandelt?
- Besonders spannend im Vergleich mit einer Partnerklasse aus einem anderen europäischen Land, die gleichzeitig eine ebensolche Analyse erstellt.

8. Der Begriff Europa und seine Verwendung

Ziel: Eine sprachliche Analyse von Schlagwörtern und Fahrenwörtern

Altersgruppe: ab Unterstufe mit steigenden Ansprüchen

Ausgangsmaterial: Komposita von Nomen und Adjektiven, die sich auf Europa beziehen, also mit dem Stamm »euro« bzw. »Europa«, wie sie sich in Wörterbüchern oder Lexika finden, sowie stehende Wendungen. Man kann die Begriffe aber auch durch die SchülerInnen in den Medien recherchieren lassen. Wenn man zum Beispiel Zeitungen oder Zeitschriften von 1995 (dem Jahr von Österreichs EU-Beitritt) und heuer nimmt, erhält man einen guten Überblick darüber, was sich verändert hat, welche Begriffe gerade gebräuchlich sind. Hier ein paar Beispiele zur Anregung:

EU: EU-Erweiterung (Ost-Erweiterung), EU-Kommissar

Europa: Europagymnasium, Europaidee, Europahaus, Europapark, Kerneuropa

Euro: eurofit, Eurovision, Eurocity, Eurozone

Wendungen: Europa der zwei Geschwindigkeiten, Das alte und das neue Europa, Festung Europa, europäische Integration, das gemeinsame europäische Haus

Vokabular im EU-Kontext: Maastricht-Kriterien; Römische Verträge; Schengen-Abkommen; Solidargemeinschaft; Stabilitätspakt

Aufgabenstellung:

- Gleichsetzung von Europa und EU bewusst machen und hinterfragen.
- Bedeutungswandel der Silbe »Euro« seit der Einführung der gemeinsamen Währung.
- Man könnte auch nach nicht-sprachlichen »Europa-Symbolen« am Schulort suchen lassen (z. B. Europahaus, Europapark usw.).

- Analyse der Europa-Metaphern.
- Erläuterung der EU-Terminologie und der entsprechenden Fakten (eventuell fächerübergreifend).

9. Europa in der Klasse

Ziel: Die Vielfalt der Herkunftsländer einer Schulklasse sichtbar machen und wert schätzen

Altersgruppe: Unter- und Oberstufe

Ausgangsmaterial: Biographien der SchülerInnen bzw. ihrer Familien

Aufgabenstellung: SchülerInnen als Historiographen der eigenen Familie: Es geht darum, ein bisschen *oral history* zu betreiben, Familien-Geschichten zu erkunden, zu erzählen, aufschreiben zu lassen – unter strikter Wahrung des Prinzips der Freiwilligkeit und des Respekts vor allen Geschichten. Nicht selten wird sich ein Bild von Wanderungen ergeben, im engen Raum, aber oftmals auch quer durch Europa und darüber hinaus. Das alles lässt sich geographisch nachvollziehen, historisch einordnen – einem fächerübergreifenden Projekt steht nichts mehr im Wege!

10. »Europa gibt es nicht«

Ziel: Nachdenken über Europa nach Lektüre eines provozierenden Textes aus einer Außenperspektive

Altersgruppe: Oberstufe

Ausgangsmaterial: Yoko Tawada: »Eigentlich darf man es niemandem sagen, aber Europa gibt es nicht«. In: Yoko Tawada: *Talisman*. Tübingen: Konkursbuch 1996, S. 45–51.

- Zusätzlicher Text: Yoko Tawadas Erzählung *Wo Europa anfängt* in dem sehr schön ausgestatteten gleichnamigen Buch (Tübingen: Konkursbuch 1991, S. 66–87). Der Text beginnt mit den vielversprechenden Worten:

Reisen hieß für meine Großmutter, fremdes Wasser zu trinken. Andere Orte, anderes Wasser. Vor einer fremden Landschaft müsse man sich nicht fürchten, aber fremdes Wasser könne gefährlich sein.

Aufgabenstellung: Unbedingt gemeinsam lesen und interpretieren! Europa durch die japanische Brille gesehen. Der Text, eine Mischung aus Erzählung, Märchen, Reflexionen und Alltagsbeobachtungen, ist anspruchsvoll und verlangt den (jugendlichen) LeserInnen einiges ab. Die Mühe wird aber belohnt. Niemand, der Tawada studiert hat, wird mehr ganz naiv über Europa bzw. über fremde Länder reden können.

Werner Wintersteiner

Europa-Projekte

Die folgende Übersicht bietet nur eine kleine Auswahl aus bestehenden Europa-Initiativen und Projekten. Ausgewählt wurden vor allem Informationen, die Anregungen für eigene Aktivitäten bieten oder an denen Schulen sich direkt beteiligen können.

Österreichisches Bildungsministerium

Auf der Homepage des Bildungsministeriums finden sich viele interessante Hinweise und Informationen, darunter vor allem:

- Linksammlung: Europa und Internationales
<http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?bereich=3&OID=7220&l1=24&l2=7905&l3=7905>
- Materialien und Informationsquellen zur Europäischen Union
<http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?bereich=3&OID=1545&l1=24&l2=109&l3=109>

Interkulturelles Zentrum

- Beratung, Kontakte und Fördermittel für Partnerschaften mit Südosteuropa und Osteuropa (Nicht-Beitritts- und Kandidatenländer) und Zentralasien
- Organisiert die EuropaWochen in Groß-Siegharts:
Die EuropaWochen wollen die weißen Flecken auf den Wissenslandkarten der österreichischen Kinder und Jugendlichen mit Informationen zu bunten Bildern von landschaftlich schönen Regionen, in denen aufgeschlossene und sprach- und

kulturinteressierte Menschen leben, machen. Denn diese jungen Menschen sind es, die die nächsten Jahrzehnte dieses Europa gemeinsam gestalten und prägen werden.

- Publikation: Rüdiger Teutsch: *Aus Nachbarn werden Freunde*. Interkulturelles Zentrum, Wien 2003.

Unmittelbar nach dem Fall des »Eisernen Vorhangs« hat Österreich mit der großzügigen inhaltlichen, organisatorischen und finanziellen Unterstützung grenzüberschreitender Schulpartnerschaften begonnen. Durch die Zusammenarbeit des Bildungsministeriums und des Interkulturellen Zentrums in Wien, das als inhaltliche und organisatorische Beratungsstelle fungiert, wurde ein wichtiger Beitrag zur »pädagogischen Erweiterung Europas« geleistet. Die vorliegende Publikation beschreibt, wie der pädagogische Dialog zwischen Nachbarn entstanden ist, analysiert geförderte Partnerschaftsprojekte, empfiehlt Beispiele verschiedener Schultypen und gibt praktische Hinweise zur Gestaltung von Schulpartnerschaften im neuen Europa.

Kontakt: Interkulturelles Zentrum, Bacherplatz 10, A-1050 Wien.

Tel. 01-586 75 44 0; Fax: 01-586 75 44-9; <http://www.iz.or.at/index.html>

Institut für den Donauraum und Mitteleuropa

Das Institut für den Donauraum und Mitteleuropa (IDM) führt Forschungsprojekte über die sozialen, ethnischen, historischen, politischen und wirtschaftlichen Probleme des Donauraumes und des übrigen Mitteleuropa durch und informiert durch Veranstaltungen unterschiedlicher Art. Das IDM organisiert internationale Sommerseminare, wie z. B. die Internationale Sommerschule des IDM in Krakau.

- Zeitschrift *Der Donauraum*
- *IDM-Info* mit aktuellen Kurzmitteilungen aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft der Staaten des Donauraumes und Mitteleuropas
- IDM-Journal *Focus Europa* zur Erweiterung der Europäischen Union
- Beim IDM sind verschiedene Broschüren zur Erweiterung der Europäischen Union erhältlich.

Kontakt: Institut für den Donauraum und Mitteleuropa, Berggasse 21/14A,

A-1090 Wien. Tel.: 01-319 72 58; Fax: 01-319 72 58-4; <http://www.idm.at/>

CERNET – Central European Regional Network for Education Transfer

Das Projekt CERNET, durch die Europäische Union (ESF) gefördert, umfasst eine intensive, grenzüberschreitende Kooperation im Bildungsbereich zwischen Wien, Brünn, Bratislava und Győr durch die Schaffung eines Netzwerkes mit Sitz in Wien. Eine Vernetzung der Partnerländer (Österreich, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn) via Internet, kann die Kooperation in vielerlei Hinsicht fördern und intensivieren. ExpertInnen, LehrerInnen und SchülerInnen finden in Cernet Interactive ein Informationssystem, das Brücken schafft und Barrieren abbaut.

- CERNET unterstützt im Rahmen des »School Network« Schulpartnerschaften zwischen Wiener Schulen und Schulen aus den Partnerregionen.

Ziel dieser Initiative ist die Intensivierung der transregionalen Zusammenarbeit und Kommunikation. Gemeinsam bearbeiten je eine Schule aus Wien und eine aus den CERNET Partnerregionen über den Zeitraum eines Schuljahres eine definierte Thematik. Über die erzielten Ergebnisse wird ein Abschlussbericht vorgelegt. Durch gemeinsame Exkursionen und gegenseitige Schulbesuche wird die fremdsprachliche Kompetenz von SchülerInnen gesteigert.

Adresse: http://www.cernet.at/about_start.html

ABC Network

Das ABC Network lädt Schulen aus EU-Ländern und aus zukünftigen EU-Ländern seit 2002 zu gemeinsamen Grenzüberschreitungen ein. Am ABC Network beteiligen sich SchülerInnen und LehrerInnen aus Italien, Polen, Slowakei, Tschechien, Ungarn und Österreich. ABC Network steht für »Across the Borders in the Center – Schulnetzwerk kreatives Mitteleuropa« und ist eine Initiative des österreichischen Bildungsministeriums durchgeführt vom ÖKS. In Teams von 3 bis 5 Schulen pro Arbeitskreis beschäftigen sich die SchülerInnen über die nationalen Grenzen hinweg unter verschiedenen Aspekten mit dem Generalthema Mitteleuropa, wobei es darum geht, inhaltlich wie methodisch kreative Zugänge zu Mitteleuropa zu finden.

Adresse: <http://www.abc-network.org/de/>

European Schoolnet

European Schoolnet ist eine internationale Partnerschaft zwischen mehr als 20 europäischen Unterrichtsministerien, die Lernmöglichkeiten für Schulen, Lehrer und Schüler in ganz Europa bietet. Das wird erreicht durch Kommunikations- und Informationsaustausch in Schulen mit Hilfe von innovativen Technologien und durch die Funktion als Knotenpunkt für nationale und regionale Schulnetzwerke. European Schoolnet betreibt ein Bildungsportal für den Unterricht. LehrerInnen können von den europaweiten Gemeinschaften und Netzwerken vom European Schoolnet profitieren:

- Die Virtuelle Schule bietet online Lernressourcen, Tipps und Aktivitäten für diverse Unterrichtsfächer;
- myEUROPE organisiert regelmäßig Aktivitäten für Schulen, die sich für europäische Staatsbürgerschaft, Mobilität, kulturelle Vielfalt und europaweite Kollaboration interessieren;
- Comenius Space unterstützt tausende Schulen, die am COMENIUS Programm der EU teilnehmen;
- Das Europäische Netzwerk innovativer Schulen bringt führende Bildungsinstitutionen miteinander in Verbindung, um gute Praxislösungen auszutauschen und neue Lerntechnologien zu testen.

Die neue Community Umgebung vom European Schoolnet ermöglicht es jedem, Online Communities mit einer Reihe von Tools wie Chat, Schwarzes Brett, Dokumentaustausch und Webveröffentlichungen einzurichten.

Adresse: <http://www.eun.org>

WEST MEETS EAST School Award 2004

Dieser Wettbewerb aus Anlass der »EU-Erweiterung« lädt SchülerInnen aller Schultypen zwischen 15 und 19 Jahren in ganz Österreich zur Teilnahme ein. Eingereicht werden können Einzel- und Teamarbeiten; auch bereits bestehende Projekte. Eingereicht werden kann in den Kategorien: Literatur, Kunst und Tourismus.

Was kann eingereicht werden? Zeichnungen, Collagen, Fotos, Videos, Songs, Texte, Radiosendungen, Mode, Spiele und vieles mehr. Gefragt sind auch Aktionen an der Schule oder in der Gemeinde sowie Schulpartnerschaften.

Infobüro: Österreichischer Kulturservice ÖKS.

Tel.: 01-523 57 81-46; Fax: 01-523 89 33; E-Mail: schoolaward@OKS.at

Europa macht Schule 2003/2004. Wettbewerb – Kultur und Sport

Auch 2004 wird der Wettbewerb »Europa macht Schule« wieder in 32 europäischen Ländern durchgeführt. Alle Schülerinnen und Schüler Österreichs sind eingeladen, Projektarbeiten bzw. bildnerische Arbeiten einzusenden, die sich thematisch mit dem auf internationaler Ebene vereinbarten Motto *Kultur und Sport – Understanding Europe through Culture and Sports* auseinandersetzen.

Zu gewinnen gibt es Sachpreise, Geldpreise und 30 einwöchige Reisen zu internationalen Jugendcamps in ganz Europa! Der Wettbewerb ist in zwei Bereiche unterteilt:

- Kunst – Kultur – Kreativität für interdisziplinäre, konzeptuelle Projektarbeiten (Vor Anmeldung und Einsendung der Arbeiten an den ÖKS)
- Zeichnen – Malen – Medien für Einzel- und Gruppenarbeiten im bildnerischen Bereich (Arbeiten an den/die jeweilige/n Fachinspektor/in für bildnerische Erziehung im eigenen Bundesland einsenden)

Projektbüro: ÖKS – Österreichischer Kultur-Service, »Europa macht Schule«,

Stiftgasse 6, A-1070 Wien. Tel.: 01- 523 57 81; Internet: <http://www.OKS.at>

E-Mail: sirikit.amann@OKS.at; E-Mail: doris.erhard@OKS.at

<http://www.europa-macht-schule.at>

»Education Without Borders«: European Identities

Im Jahr 2003 organisierte das Bundesrealgymnasium Wien 19 im Rahmen seiner Jahres-Präsidentschaft im Netzwerk »Education Without Borders«, vom 25. September bis zum 1. Oktober 2003 unter der Schirmherrschaft der Österreichischen UNESCO-Kommission eine internationale Projektwoche mit dem Titel *European Identities*.

An dieser Veranstaltung nahmen 120 SchülerInnen im Alter von 16 bis 17 Jahren und 40 DirektorInnen und LehrerInnen aus 15 europäischen Ländern teil. Ziel war es, durch die intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen europäischen Sprachen und Kulturen das Bewusstsein einer gemeinsamen europäischen Identität zu schaffen bzw. zu verstärken. Die Programmschwerpunkte:

- Präsentation der Stadt Wien als Treffpunkt europäischer Kulturen
- Intensiv-Sprachworkshops (v. a. mit international weniger verbreiteten Sprachen)

- UNESCO-Aktionstag zum Thema Welterbe (Schönbrunn, Wiener Innenstadt)
 - Kulturelles Rahmenprogramm
 - Freizeit- und Unterhaltungsprogramm für die europäischen Gäste
- Nähere Informationen:* <http://europe.brg19.at/>
http://www.unesco.at/user/programme/bildung/forum_10+11_1.pdf

»Europa von unten« – Das monatliche Radiomagazin des Europäischen Bürgerforums

Im Internet zum Hören oder Runterladen bereit. Zu den jeweiligen lokalen Sendezeiten ist »Europa von unten« auch bei den Freien Radios zu hören.

Unter http://cba.fro.at/show.php?lang=de&eintrag_id=1748 kann man die Sendung herunterladen und hören. Man findet alle bisherigen Sendungen auch auf der Homepage des Europäischen Bürgerforums unter: www.civic-forum.org im Bereich »Europa von unten«.

Die Europäische Jugendakademie (1993-2000)

Die »Europäische Jugendakademie« war ein multilaterales Schulprojekt, organisiert vom Verein »Alpen-Adria-Alternativ«. An ihm haben seit 1992/1993 in vier zweijährigen Durchgängen neunzehn verschiedene Länder aus ganz Europa teilgenommen.

Die »Europäische Jugendakademie« ermöglichte nachhaltige interkulturelle Begegnungen von Schulklassen aus ganz Europa – eine Art »Probehandeln« mit dem Fremden. In der »Europäischen Jugendakademie« lernten die Jugendlichen, was sie für ein friedliches Zusammenleben in Demokratie und Wohlstand brauchen: durch Begegnung mit Gleichaltrigen, Projekte, Rollenspiele oder mit künstlerisch-kreativen Methoden. Die »Europäische Jugendakademie« wurde vom österreichischen Bildungsministerium, dem Land Kärnten und der Stadt Villach finanziert und vom Europarat unterstützt. Unverständlicherweise haben das Bildungsministerium und das Land Kärnten gerade knapp vor der bevorstehenden EU-Erweiterung ihre Finanzierung zurückgezogen, sodass dieses erfolgreiche und bewährte Projekt nicht mehr weiter geführt werden kann. Es existiert aber eine ausführliche Buch-Publikation, in der die Erfahrungen mit interkulturellem Lernen im europäischen Maßstab dokumentiert und aufbereitet sind. Das Handbuch gibt es in einer deutschsprachigen und einer englischen Ausgabe.

Hermann Bürger, Bettina Gruber, Werner Wintersteiner für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): *Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Das Handbuch der »Europäischen Jugendakademie«*. Innsbruck: StudienVerlag 2002, Euro 29,80. ISBN 3-7065-1702-7

Friedrich Janshoff

Europa erkunden Bibliographische Notizen für den (Deutsch-)Unterricht

Für den Deutschunterricht bedeutet die interkulturelle Orientierung eine Öffnung gegenüber anderen Kulturen, Literaturen und Sprachen einerseits sowie andererseits zu möglichen anderen Lern- und Rezeptionsweisen der traditionellen deutschunterrichtlichen Inhalte – Umgang mit Fremdem und Verstehen verschiedener Art. (Oomen-Welke, 2003, 67)

Als Antwort auf die Frage »Wie soll die Schule, soll der Deutschunterricht eine Antwort auf die Vielfalt der multikulturellen Gesellschaft versuchen?« skizziert und belegt Oomen-Welke (2003) sechs bis heute wirksame bzw. wirksam werdende Lösungsansätze. Sie unterscheidet dabei zwischen solchen, »die den Erwerb der Zweitsprache zur Angleichung bei Differenz als Hauptziel ansehen« (»Alle gleichmachen« und »Zwei Optionen offenhalten«) und solchen, »die das Lernen aller Kinder und Jugendlichen voneinander und miteinander als gleichberechtigt betrachten und die dabei die sprachliche und kulturelle Vielfalt für eine eher günstige Bedingung halten« (»Interkulturell lernen und handeln«, »Über die Grenzen blicken«, »Europa lehren« und »Vielsprachiger Deutschunterricht«).

Auf dem Weg zum »vielsprachigen Deutschunterricht« sollen die ausgewählten etwa 75 deutschsprachigen Veröffentlichungen Unterrichtenden und Lernenden trotz der Beschränkung auf eine europäische Sprache Informationen, Überlegungen, Anregungen und Vorschläge zur Verfügung stellen, aus denen sich praxisbezo-

gene Möglichkeiten entwickeln lassen, den Sprach- und Literaturunterricht in Verbindung mit anderen Fächern um eine »europäische Dimension« zu ergänzen und zu erweitern. Die meisten der informativen oder essayistischen Darstellungen, Handbücher, Nachschlagewerke, Anthologien und Unterrichtsmaterialien sind zwischen 1998 und 2003 erschienen, berücksichtigt wurden jedoch auch einige ältere, teilweise bereits vergriffene oder auslaufende Veröffentlichungen sowie für 2004 angekündigte Publikationen. Von Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen nutzbar sind die Bücher in den Gruppen »Lektüren und Lesebücher« sowie »Handbücher und Nachschlagewerke«, während die Veröffentlichungen in den anderen Sachgruppen einerseits der Hintergrundinformation für die Unterrichtenden (»Sprache(n) und Literatur(en)«, »Kultur(en) und Tradition(en)«, »Geschichte und Gegenwart«, »Volkgruppen und Migration«, »Bildungssysteme und interkulturelle Verständigung«) sowie andererseits der Reflexion und Praxis des Unterrichts (»Fachdidaktische Orientierungen und Modelle«, »Materialien für den fächerverbindenden Unterricht«) dienen können.

Aufgenommen wurden sowohl für die Sekundarstufen als auch für die Primar- und Orientierungsstufe bestimmte Unterrichtsmaterialien.

»Spezialisten für europäische Literatur«

Reclams Literatur-Kalender 2004. L. Jahrgang. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2003. ISBN 3-15-018287

Gruber, Marianne; Müller, Manfred; Niederle, Helmuth A. (Hrsg.): Europa erlesen – In Anderer Augen. Klagenfurt: Wieser, 1998. ISBN 3-85129-264-2

Gauß, Karl-Markus; Hartinger, Ludwig (Hrsg.): Das Buch der Ränder – Lyrik. Klagenfurt: Wieser, 1995. ISBN 3-85129-128-X

Gauß, Karl-Markus (Hrsg.): Das Buch der Ränder. Lektüren aus einem nahfernen Europa. Klagenfurt: Wieser, 1992. ISBN 3-85129-065-8

Zahlreiche Beispiele für Texte aus europäischen Literaturen, die sich für einen vielsprachigen Deutschunterricht eignen, sind in den Programmen eines österreichischen und eines deutschen Verlages zu finden. Die mittlerweile etwa 50 Bände umfassende Reihe *Europa erlesen* des Wieser-Verlages ermöglicht den Zugang zu einer Vielzahl bemerkenswerter kurzer Texte besonders aus den »kleinen« Literaturen Mitteleuropas in deutscher Übersetzung. Seit Mitte der 1980er Jahre bietet jeder Jahrgang von Reclams Literatur-Kalender, dem kleinen Almanach des durch die Universal-Bibliothek bekannten Verlages, auch kurze, überwiegend aus dem europäischen Kulturraum stammende, fremdsprachige Texte (Lyrik und Prosa) mit Übersetzungen, die als Beispiele aus dem Verlagsprogramm für den Unterricht genutzt werden können.

Lektüren und Lesebücher

Alber, Wolfgang; Wolf, Heinz (Hrsg.): 50 – Literatur gezeichnet. Mit begleitenden literarisch-ironischen Texten. Wien: Edition Comic Forum, 2003. ISBN 3-900-390-87-8

Stephan-Kühn, Freya: Menschen, die Europa bauten. Geschichte in Geschichten. Neu bearb. Fassung d. Originalausg. Würzburg: Arena, 2003. (Arena-Taschenbuch. 2865). ISBN 3-401-02865-0

Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002. (Universal-Bibliothek.18182). ISBN 3-15-018182-8

Le Goff, Jacques: Die Geschichte Europas. Weinheim: Beltz und Gelberg, 2000. (Guliver-Taschenbücher. 5501). ISBN 3-407-75501-5

Matz, Klaus-Jürgen: Europa-Chronik. Daten europäischer Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck, 1999. (Beck'sche Reihe. 4027). ISBN 3-406-44027-4

Europa entdecken. Geschichten und Gedichte unserer Nachbarn. Stuttgart: Klett, 1993. (Lesehefte für den Literaturunterricht). ISBN 3-12-261910-5

Barmeyer, Gudrun (Hrsg.): Europäisches Lesebuch. München: Oldenbourg, 1992. ISBN 3-486-88751-3; [Dazu:] Lehrerb., 1992. ISBN 3-486-88752-1 [vergriffen]

Wittenberg, Hildegard (Hrsg.): Europäische Nachbarn. Ein Lesebuch für die Oberstufe. Stuttgart: Klett, 1991. ISBN 3-12-347600-6; [Dazu:] Lehrerh., 1992. ISBN 3-12347630 [vergriffen]

Fachdidaktische Orientierungen und Modelle

Europa erleben. Fremdsprache Deutsch (Klett International, Edition Deutsch), 2003, H. 28. ISBN 3-12-675555-0

Oomen-Welke, Ingelore: Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003, 60-74.

Hornung, Antonie: Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Sprachdidaktik. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Reihe Germanistische Linguistik. 234). ISBN 3-484-31234-3

Janshoff, Friedrich: Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 26.2002, H. 3, 125–128.

Wermke, Jutta (Hrsg.): Wege durch Europa. Reisen und Reiseliteratur im fächerübergreifenden Unterricht. Bd. 1.: Sekundarstufe I; Bd. 2.: Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002. ISBN 3-89676-606-6

Janshoff, Friedrich: Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 22.1998, H. 2, 119–128.

Materialien für den fächerverbindenden Unterricht

Burger, Monika; Kübel, Heidi: Europa. Arbeitsblätter und Unterrichtsideen. Sekundarstufe I. Neuried: Care Line, [angekündigt für 03/] 2004. ISBN 3-937252-24-X

Europa verstehen. Sympathie Magazin (Klett-Perthes), 2002, Nr. 50. ISBN 3-623-203-29-7

Müller, Sonja; Stähle, Wiebke: Europa entdecken. 5.–7. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002. (Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I). ISBN 3-589-21626-3

Protz, Siegfried; Zöllner, Detlef: Fremdsein in Europa. Unterrichtsbeispiele aus der Schulpraxis. Leipzig: Leipziger Universitätsverl. 2002. ISBN 3-936522-30-8

Stachwitz, Reinhard; Karfeld, Klaus: Haus Europa ... Projekte zur europäischen Einheit. Berlin: Cornelsen, 2002. (Werkstatt Politik). ISBN 3-464-65015-4

Franz, Christa; Igerl, Franz: Europa in der Grundschule. Fächerübergreifende Projektmappe. Projektskizze, Lernhinweise, Arbeitsblätter, Folienvorlagen, Lieder, Spiele. 2., überarb. Aufl. Neuried: Care Line, 2001. ISBN 3-932849-38-8

Huschens, Doris: Lernzirkel Europäische Union. Für die Klassen 7–10. Kempen: BVK, 2001. ISBN 3-932519-70-1

Pfeiffer, Karin: Europa kennen lernen. Basiswissen, Lesen & Merken. Düren: Stolz, 2001. (Lendersdorfer Traumfabrik). ISBN 3-89778-084-4

Rappenglück, Stefan; Stegmann, Bernd: Europa neu gestalten. Die Europäische Union zwischen Vertiefung und Erweiterung. 4., neubearb. u. aktualis. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2001. (Materialien der Forschungsgruppe Jugend und Europa. 5). ISBN 3-87920-299-0

Schelonke, Michael: Die Zukunft Europas. Europapolitik vor neuen Herausforderungen. Paderborn: Schöningh, 2001. (Sozialwissenschaften). ISBN 3-506-23889-2

Thabet, Edith: Euralia und Eurobär. Lern- und Rätselspaß rund um Europa. Linz: Veritas, 2001. (mini MUMMM). ISBN 3-7058-5722-3

Endrigkeit, Anne-Mareike; Endrigkeit, Rainer: Die Europa-Werkstatt. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2000. ISBN 3-86072-473-8

Thümmel, Ingeborg; Theis-Scholz, Margit: So leben wir in Europa. Eine spielerisch-entdeckende Zusammenschau. 2., überarb. Aufl. Donauwörth: Auer, 2000. ISBN 3-403-02759-7

Gieth, Hans-Jürgen van der: Engagiert – Europa. Fächerübergreifend, für die Klassen 7–11. Kempen: BVK, 1999. ISBN 3-932519-20-5

Groß-Ernst, Birgit; Strelau, Marion: Lernwerkstatt Reise durch Europa. Kempen: BVK, 1999. ISBN 3-932519-34-5

Adelmund, Denny u.a.: Europa. Lernspiele ohne Grenzen. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 1998. ISBN 3-86072-324-3

Unterrichtsideen Europa entdecken – Geschichten unserer Nachbarn. 19 Unterrichtsvorschläge für die Klassen 8-10. Stuttgart: Klett, 1993. (Unterrichtsideen Deutsch). ISBN 3-12-922659-1 [vergriffen]

Baker, Martha (Hrsg.): Kulturelle Vielfalt – Kulturelle Identität in Europa. Kinderliteratur von, für und über Minderheiten. München: Internationale Jugendbibliothek, 1992.

Sprache(n) und Literatur(en)

Europa. Schöne alte Welt. Literaturen. Das Journal für Bücher und Themen. 4. Jg., Heft 7/8 (Juli/August) Berlin: Friedrich Berlin Verlag, 2003. ISSN 1616-3451

Keller, Ursula; Rakusa, Ilma (Hrsg.): Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Essays aus 33 europäischen Ländern. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2003. ISBN 3-89684-328-1

Konstantinović, Zoran; Rinner, Fridrun: Literaturgeschichte Mitteleuropas. Innsbruck: Studien-Verl., 2003. (Comparanda. 3). ISBN 3-7065-1555-5

Grundlage und Philosophie dieser Publikation ist die Annahme eines kulturell zusammenhängenden Raumes in Mitteleuropa (»Mitteleuropa als Daseinsform und Gleichmaß«, S. 11) – eine Position, die innerhalb der Kulturwissenschaften durchaus konträr beurteilt wird. Die beiden AutorInnen versuchen, diesen Zusammenhang historisch-kulturell zu begründen

und holen dabei weit aus. Sie setzen die Anfänge Mitteleuropas im »Renaissancehumanismus« an. Diesen Anfängen gilt das erste Kapitel. Und chronologisch geht es weiter mit der *Verwurzelung im Barock*, dem *Weg zur nationalen Selbstfindung der Völker*, der *Konzentration auf Wien* (2. Hälfte des 19. Jahrhunderts), der *Phase der Desintegration* sowie der Situation nach dem Zweiten Weltkrieg: *Mitteleuropa als Besinnung und Inspiration*.

Schon die Wahl dieser Kategorien zeigt den konservativen Grundzug dieser materialreichen Studie, die sich den heutigen post-kolonialen und transkulturellen Diskursen zu verweigern scheint. Mitteleuropa, zweifelsohne ein vieldimensionaler und polykultureller Raum, wie die AutorInnen zu Recht betonen, wird hier offenbar mit dem überholten Paradigma der Nationalliteratur rekonstruiert. Sicher ist diese Literaturgeschichte mit Gewinn zu lesen, doch wird man vergeblich danach suchen, dass die AutorInnen ihre eigenen Vorannahmen zur Diskussion stellen und die politischen und ideologischen Voraussetzungen der in den 1980er Jahren aktuellen Mitteleuropa-Debatte hinterfragen. (WW)

De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen; Wodak, Ruth (Hrsg): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt / The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003.

Die internationale sprachpolitische Entwicklung zeigt in den letzten Jahrzehnten verstärkte Tendenzen in Richtung einer sprachlichen Hegemonisierung. Dem setzt die europäische Sprachenpolitik in ihren Grundlagendokumenten und Absichtserklärungen ein sprachpluralistisches Modell entgegen. Es existiert jedoch ein deutlicher Widerspruch zwischen diesen Erklärungen und der sprachpolitischen Praxis. Zudem werden Stimmen immer lauter, die für eine einheitliche interne Arbeitssprache Englisch in der EU plädieren. Eurobarometer-Umfragen ergeben angeblich eine relativ hohe Akzeptanz eines derartigen Modells. Die EU-Erweiterung wiederum führt zu EU-internen Überlegungen von neuen Modellen des Dolmetsch- und Übersetzungsdienstes, um die Zahl der Übersetzungskombinationen zu begrenzen.

Diese widersprüchlichen Tendenzen internationaler und europäischer Sprachenpolitik, Fragen der Kultur- und Wissenschaftspolitik, der vielsprachigen Kommunikation in einer erweiterten Europäischen Union stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Bandes, der auf einer von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 veranstalteten internationalen Tagung »Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt« basiert.

Dieser Band ist ein »Muss« für alle, die sich mit (Schul-)Sprachenpolitik beschäftigen, und ergänzt den Europadiskurs um die wesentliche, aber oft unterbelichtete sprachliche Dimension. (Als Einstieg in die Thematik vgl. auch den Beitrag von Rudolf de Cillia in diesem Heft der *ide*.) (WW)

Janich, Nina; Greule, Albrecht (Hrsg.): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr, 2002. ISBN 3-8233-5873-1

Siguan, Miquel: Die Sprachen im vereinten Europa. Tübingen: Stauffenburg, 2001. (Stauffenburg Aktuell.1). ISBN 3-86057-891-X

Moretti, Franco: Atlas des europäischen Romans. Wo die Literatur spielte. Köln: DuMont, 1999. ISBN 3-7701-4472-4

Hagège, Claude: Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt. Frankfurt am Main: Campus, 1996. ISBN 3-593-35468-3

Kultur(en) und Tradition(en)

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Erw. Neuausg. Frankfurt am Main: Insel, [angekündigt für 03/] 2004. ISBN 3-458-17204-1

Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. 2., aktualis. Aufl. München: Beck, 2003. ISBN 3-406-50462-0

Uerscheln, Gabriele; Kalusok, Michaela: Kleines Wörterbuch der europäischen Gartenkunst. Durchges. Ausg. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 18115). ISBN 3-15-018115-1

Hirschfelder, Gunther: Europäische Esskultur. Eine Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute. Frankfurt am Main: Campus, 2001. ISBN 3-593-36815-3

Thiele-Dohrmann, Klaus: Europäische Kaffeehauskultur. München: Piper, 1999. (Serie Piper. 2582). ISBN 3-492-22582-9

Geschichte und Gegenwart

Schwimmer, Walter: Der Traum Europa. Europa vom 19. Jahrhundert in das dritte Jahrtausend. Berlin: Springer, 2004. ISBN 3-540-40711-1

Balibar, Étienne: Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg: Hamburger Edition, 2003. ISBN 3-930908-86-7

Die gesammelten Essays des französischen Altmeisters der politischen Philosophie sind alle innerhalb des letzten Jahrzehnts entstanden, die meisten um 1999/2000. Sie kreisen um die rechtlichen, politischen und ideologischen Konsequenzen der europäischen Einigung. Balibar analysiert scharfsinnig die Implikationen der Verträge und des Regelwerks der EU und spürt nationalistisches Gedankengut und rassistische Gewalt auf. Kernfrage ist für ihn die »europäische Staatsbürgerschaft«, ein Begriff, der – ernst gemeint – das bisherige, national geprägte Verständnis von Staatsbürgerschaft sprengt, dessen Kehrseite die Ausgrenzung der »Ausländer«, der Nicht-StaatsbürgerInnen, ist. Zurecht lässt sich sagen: Balibar verlagert die Frage einer europäischen Verfassung von der juristischen Ebene auf das Terrain der Politik. Somit werden seine Argumente zu einem Maßstab, mit dem auch der jetzt vorliegende Entwurf einer Europäischen Verfassung gemessen werden kann. Ein wichtiges Buch, weil es anschaulich, intelligent und eloquent eine politische Denktradition vertritt, die im deutschen Sprachraum viel zu wenig Terrain hat. (WW)

Bauböck, Rainer; Mokre, Monika; Weiss, Gilbert (Hrsg.): Europas Identitäten. Mythen, Konflikte, Konstruktionen. Frankfurt am Main: Campus, 2003. ISBN 3-593-37231-2

Chiesa, Guiletto: Das Zeitalter des Imperiums. Europas Rolle im Kampf um die Weltherrschaft. Hamburg: EVA, 2003. ISBN 3-434-50550-4

Mitterauer, Michael: Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs. München: Beck, 2003. ISBN 3-406-50222-9

Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hrsg.): Europa Macht Frieden. Die Rolle Österreichs. Münster: Agenda, 2003. ISBN 3-89688-186-8

Brunn, Gerhard: Die Europäische Einigung. Von 1945 bis heute. Stuttgart: Reclam, 2002. (Universal-Bibliothek. 17038). ISBN 3-15-017038-9

Schmale, Wolfgang: Geschichte Europas. Wien: Böhlau, 2001. (UTB große Reihe. 8213). ISBN 3-8252-8213-9

Rémond, René; Religion und Gesellschaft in Europa. Von 1789 bis zur Gegenwart. München: Beck, 2000. (Europa bauen). ISBN 3-406-45309-0

Therborn, Göran: Die Gesellschaften Europas 1945–2000. Ein soziologischer Vergleich. Frankfurt am Main: Campus, 2000. (Theorie und Gesellschaft. 47). ISBN 3-593-36400-X

Aldebert, Jacques u. a.: Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute. Völlig überarb. und erw. Neuausg. Stuttgart: Klett-Cotta, 1998. ISBN 3-608-91855-8

Behringer, Wolfgang (Hrsg.): Europa. Ein historisches Lesebuch. München: Beck, 1998. (Beck'sche Reihe. 4026). ISBN 3-406-44026-6

Volksgruppen und Migration

Gauß, Karl-Markus: Die sterbenden Europäer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002. (dtv-Taschenbuch Nr. 30854). ISBN 3-423-30854-0

Bade, Klaus J.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Durchges. Sonderausg. München: Beck, 2002. (Europa bauen). ISBN 3-406-48967-2

Pan, Christoph; Pfeil, Beate S.: Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen, Bd. 2. Wien: Braumüller, 2002. (Ethnos. 61). ISBN 3-7003-1422-1

Pan, Christoph; Pfeil, Beate S.: Die Volksgruppen in Europa. Ein Handbuch. Wien: Braumüller, 2000. (Ethnos. 56). ISBN 3-7003-1313-6

Fassmann, Heinz (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen. Frankfurt am Main: Campus, 1996. ISBN 3-593-35609-0

Bildungssysteme und interkulturelle Verständigung

Teutsch, Rüdiger: Aus Nachbarn werden Freunde. Schulpartnerschaften mit Ländern in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Wien: Interkulturelles Zentrum, 2003.

Döbert, Hans u. a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002. (Grundlagen der Schulpädagogik. 46). ISBN 3-89676-639-2

Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Handbuch der »Europäischen Jugendakademie«. Innsbruck: Studien-Verl., 2002. ISBN 3-7065-1702-7

Demorgon, Jacques u. a.: Europakompetenz lernen. Interkulturelle Ausbildung und Evaluation. Frankfurt am Main: Campus, 2001. (Europäische Bibliothek interkultureller Studien. 7). ISBN 3-593-36504-9

Colin, Lucette; Müller, Burkhard (Hrsg.): Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt am Main: Campus, 1998. (Europäische Bibliothek interkultureller Studien. 2). ISBN 3-593-36000-4

Kreienbaum, Maria A. u. a. (Hrsg.): Bildungslandschaft Europa. Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich. Bielefeld: Kleine, 1997. (Wissenschaftliche Reihe. 98). ISBN 3-89370-268-7

Anweiler, Oskar u. a.: Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern. Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. Reihe Pädagogik. 4., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 1996. (Reihe Pädagogik). ISBN 3-407-34089-3

Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Das neue Europa wächst von unten. Friedenserziehung als Friedenskultur. Klagenfurt: Drava, 1994. ISBN 3-85435-216-6

Handbücher und Nachschlagewerke

Schley, Nicole; Busse, Sabine: Knaurs Handbuch Europa. Daten, Länder, Perspektiven. München: Knaur, [angekündigt für 05/] 2004. (Knaur Taschenbuch. 77731). ISBN 3-426-77731-2

Das Fischer Handbuch Europa. 45 Länderprofile, Jobmaschine EU, Beruf und Karriere in Europa, Tipps und Adressen. Frankfurt am Main: Fischer, [angekündigt für 01/] 2004. (Fischer Taschenbuch. 14915). ISBN 3-596-14915-0

Alexander, Nicole (Red.): Europäische Union. München: Franzis, 2003. (Informationen zur politischen Bildung. 279).

Diendorfer, Gertraud (Red.): EU 25 – die Erweiterung der Europäischen Union. Innsbruck: Studien-Verl., 2003. (Informationen zur politischen Bildung. 19). ISBN 3-7065-1878-3

Schrötter, Hans J.: Das aktuelle Europa-Lexikon. Politik, Wirtschaft, Zeitgeschichte und Kultur. Bergisch Gladbach: Lübbe, 2002. (Bastei Lübbe Taschenbuch. 60503). ISBN 3-404-60503-9

Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europa-Handbuch. 2., aktualis. u. vollst. überarb. Aufl., aktualis. Neuausg. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 2002. ISBN 3-89204-630-1

Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A – Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn: BpB, 2002. (Schriftenreihe, Bundeszentrale für Politische Bildung. 393). ISBN 3-89331-475-X

Gauß, Karl-Markus: Das Europäische Alphabet. München: Deutscher Taschenbuchverl., 2000. (dtv-Taschenbuch. 36168). ISBN 3-423-36168-9

»Ein internationales Netzwerk für eine interkulturelle Verständigung«

Lettre International. Europas Kulturzeitung. (detaillierte Informationen im Internet unter: www.lettre.de)

Redaktionen in Berlin, Paris, Rom, Madrid, Budapest, Bukarest, Sofia, Skopje, Belgrad, Zagreb und St. Petersburg »schöpfen aus den Differenzen, über Kultur- und Sprachbarrieren hinweg« und produzieren in enger Kooperation Ausgaben in verschiedenen Sprachen. Die deutsche Ausgabe ist seit 1988 ein Forum für »spannende Reportagen und Hintergrundberichte, anregende Analyse und Erzählungen, Korrespondenzen und Interviews, Essays und Poesie in deutscher Erstveröffentlichung«.

Das gemeinsame Lernen im Dialog der Kulturen wird als interkulturell bezeichnet; interkulturelles Lernen wird bewertet als die pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft. (Oomen-Welke, 2003, 67)

Termine

**15. Symposium Deutschdidaktik
Deutschunterricht – empirisch
Fortschritte im Lehren und Lernen?**
Universität Lüneburg
26. bis 29. September 2004

In welchem Umfang lassen sich Fortschritte im Lernen für den Deutschunterricht belegen? Welche Bedingungen befördern sie, welche stehen ihnen entgegen? Was lernen Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch wirklich? Wie weit lassen sich Lernfortschritte in einen Zusammenhang mit Lehrprozessen bringen?

Auf diese zentralen Fragen kann die Deutschdidaktik nur mit Einschränkungen antworten, da es zu den einzelnen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts – zum Beispiel zum »weiterführenden Lesen« und zu Leseprozessen in der Sekundarstufe – bisher erst wenige empirisch begründete Erkenntnisse gibt. Gleichzeitig aber hat sich in den letzten Jahren die empirische Forschung in der Deutschdidaktik verstärkt, und es ist erkennbar, dass man

sich von den »großen«, nur programmatischen Debatten abwendet. Aktuelle Lehrpläne und Richtlinien beschreiben Erwartungen an den Deutschunterricht mit Hilfe von Termini wie *Kompetenz* und *Qualifikation*.

Das Lüneburger *Symposium Deutschdidaktik 2004* will deshalb die Fragen nach der *Wirklichkeit* (oder besser den Wirklichkeiten) und der *Wirksamkeit* des Deutschunterrichts ins Blickfeld rücken, insbesondere angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen. Um dieses Ziel zu erreichen, soll das Symposium *Deutschunterricht – empirisch* zugleich eine Wende zu einer theoriegeleiteten empirischen Erforschung des Deutschunterrichts befördern und deren Leistungen und Grenzen für die Deutschdidaktik reflektieren.

Das Symposium wird aus der Sicht der deutschdidaktischen Forschung öffentlich machen, welche fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zukünftige Deutschlehrerinnen und -lehrer benötigen, und zwar im Rahmen der engen Möglichkeiten und Grenzen ihres Faches. Das Symposium wird deshalb auch Stellung beziehen zu der Frage, wie die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase aus der Sicht der deutschdidaktischen Forschung beschaffen sein muss, um diese Kompetenzen auf wissenschaftlicher Basis zu vermitteln und weiterzuentwickeln.

Kontakt: Tagungsbüro / FB 1
Postfach
Universität Lüneburg
D-21332 Lüneburg
Tel. 0049 / (0) 4131-128310
Fax 0049 / (0) 4131-781643
E-Mail: rstrobel@uni-lueneburg.de
www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/deutsch/
symposium2004

ide empfiehlt



Ulf Abraham / Albert Bremerich-Vos
/ Volker Frederking / Petra Wieler (Hg.)
**Deutschdidaktik und Deutschunter-
richt nach PISA**

Freiburg: Fillibach 2003. 446 Seiten.
ISBN 3-931240-27-4 • EUR 29,90

Hier liegt eine gründliche, tiefgehende und viele Aspekte umfassende Untersuchung vor, die die Ergebnisse der PISA-Untersuchung (wie auch der IGLU-Studie) nach Konsequenzen für die Deutschdidaktik befragt. Dies bedeutet keineswegs, dass die AutorInnen sich unkritisch gegenüber den Grundannahmen, Methoden der PISA-Studie verhalten. Im Gegenteil: Der erste Teil der Studie ist eine kritische Befragung dieser europaweiten Untersuchung. In acht Beiträgen und einer Einführung von Albert Bremerich-Vos und Petra Wiehler werden die wissenschaftstheoretischen Prämissen

und der Lesekompetenz-Begriff von PISA mit einer Reihe von »kritischen Anfragen« belegt. Dabei geht es vor allem um den Begriff des *Lesens* selbst. Die PISA AutorInnen beziehen hier zwei verschiedene Positionen, die – wie Albert Bremerich-Vos zurecht anmerkt – mit einander unvereinbar sind: Einerseits wird Lesen als konstruktiver *Akt*, als Herstellung von Bedeutung definiert, andererseits als *Bedeutungsentnahme* aus einer objektiven Textvorgabe. Das hat weitreichende praktische Konsequenzen für die Bewertung von Testergebnissen. Denn wer von »Bedeutungsentnahme« spricht, wird die Ergebnisse schnell als »richtig« oder »falsch« klassifizieren und sich weniger darum kümmern, dass die Antworten eventuell erst interpretiert werden müssen.

Aber die Infragestellung gewisser theoretischer Voraussetzungen von PISA schlägt nicht um in eine billige Abwehr der gerade für Deutschland enttäuschenden Ergebnisse. Diese werden genau analysiert sowie mit anderen Studien und Untersuchungen verglichen. Dem ist der zweite Teil gewidmet. In vierzehn Beiträgen und einer einführenden Zusammenschau werden aus den empirischen Befunden von PISA für verschiedene Bereiche der Deutschdidaktik Schlussfolgerungen gezogen. Diese Beiträge sind um folgende sechs Schwerpunkte gruppiert: *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA und IGLU* (Beiträge zur Didaktik des selbstgesteuerten Umgangs mit Texten, Verbesserung der Leseförderung, Lesekompetenz und Lesemotivation), *Interkulturelle Perspektiven von PISA* (die Problematik, die auch die österreichischen PISA-Resultate als sehr dringend nahe legen, die aber in unserer Debatte nirgends thema-

tisiert zu werden scheint, wird hier sogar in drei Beiträgen abgehandelt!), *Sachtexte im Deutschunterricht nach PISA, Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht*. Das folgende Kapitel *Lehrerausbildung – Lehrerweiterbildung* ist zwar mit zwei interessanten Aufsätzen vertreten, bleibt aber insofern unbefriedigend, als keine strukturellen Konsequenzen für die LehrerInnenbildung diskutiert werden. Sehr wichtig erscheint auch das abschließende Kapitel *Forschungsperspektiven*, in dem ein bundesdeutsches Nachfolgeprojekt zur PISA-Studie vorgestellt wird, in das auch Deutschdidaktiker eingebunden waren. Die vielbeklagte Forschungsabstinenz der Didaktik und Didaktik-Abstinenz der Forschung scheint im Projekt DESI (Deutsch – Englisch – Schülerleistungen – International) zumindest punktuell überwunden worden zu sein.

Wenn es eine Kritik an diesem gut abgerundeten Band geben könnte, dann vielleicht die, dass man sich eine noch grundsätzlichere Kritik an den Rahmenbedingungen der PISA-Untersuchung erhofft hätte. Dabei geht es nicht darum, die Sinnhaftigkeit der Studie zu bestreiten, sondern um die Frage, in welchem politischen Kontext PISA entstanden ist und welcher bildungspolitische Diskurs damit befördert wird. Aber dies ist ein eigenes Kapitel.

WERNER WINTERSTEINER

Leseprobe:

[...] Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit werden drei grundsätzliche Handlungs- und Problemfelder stehen, auf denen die Deutschdidaktik gefordert ist, im Interesse einer zu verändernden Praxis die im Rahmen von PISA und IGLU zu Tage getretenen Defizite zu »übersetzen«, indem sie Desiderate benennt und Vorschläge entwickelt:

1. für den Deutschunterricht selbst,
 2. für die Lehrer(innen)-Aus- und Fortbildung,
 3. für die weitere Hochschul- und Schulentwicklung.
- 1.1 Lesen ist im Zeichen der Medialisierung von Kindheit und Jugend zu einer Kulturtechnik geworden, deren Vermittlung den Deutschunterricht vor qualitativ neue Herausforderungen stellt.
 - 1.2 Der Deutschunterricht muss in Analyse und Produktion von Texten eigenaktiver werden, um das Interesse an Literatur und das Entstehen einer Lesekultur zu fördern.
 - 1.3 An die Stelle abstrakter und isolierter Faktenvermittlung sollte in stärkerem Maße die Entwicklung einer umfassenden Problemlösungskompetenz treten.
 - 1.4 Der Deutschunterricht muss eine Lernkultur ausbilden, die stärker an die Lebens- und Erfahrungswelt der Heranwachsenden anknüpft und auf diese zurückwirft.
 - 1.5 Die Integration neuer Medien in den Deutschunterricht steht der Förderung von Lesekompetenz nicht entgegen, sondern kann einen spezifischen Beitrag dazu leisten.
 - 2.1 Die Stärkung der Deutschdidaktik in allen Phasen der Lehrer(innen)-Bildung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für deren Professionalisierung.
 - 2.2 Optimierung der Aus- und Fortbildung setzt Straffung der Lehrinhalte, Verbesserung der Lehrformen und Orientierung an tragfähigen didaktisch-methodischen Forschungsergebnissen voraus.
 - 2.3. Ohne Leseförderung einseitig auf Bedürfnisse der Wirtschaft zuschneiden zu wollen, sollten pragmatische Texte stärker als bisher zum Ziel didaktisch-methodischer Bemühungen um Wissens- und Kompetenzerwerb gemacht werden.
 - 3.1 Der Deutschunterricht allein kann Lesekompetenz nicht nachhaltig verbessern; auch Familie, Vorschule und vor allem andere Schulfächer haben hier eine Aufgabe.
 - 3.2 Die sprachliche und soziale Integration von Kindern ethnischer Minderheiten muss im Rahmen gezielter Bildungsmaßnahmen vor allem im Deutschunterricht gefördert werden.
 - 3.3 Germanistik, Deutschdidaktik und Deutschunterricht müssen ihr disziplinäres Selbstverständnis erweitern und ihren Beitrag zur literarischen Kultur und Bildung unserer Gesellschaft neu bestimmen. (*Passage aus S. 190 ff.*)

Neu im Regal



Jens Thiele / Jörg Steitz-Kallenbach (Hg.)

Handbuch Kinderliteratur Grundwissen für Ausbildung und Praxis

Freiburg: Herder, 2003. 255 Seiten.
ISBN 3-451-28140-6 • EUR 22,70 • sFR 38,60

Dieses Handbuch konzentriert sich auf die Kinderliteratur und den pädagogischen Umgang mit ihr. Im ersten Abschnitt geht es um die *Bedeutung der Literatur für die Entwicklung des Kindes*: literarische Sozialisation im frühen Kindesalter, bildnerische Sozialisation sowie um entwicklungspsychologische Aspekte der Rezeption von Bild und Text. Teil II ist den *Gattungen der Kinderliteratur* gewidmet: Bilderbuch und seine Rezeption, Bilder-Sachbücher und Sachgeschichten, Kinderlyrik sowie Märchen. Teil III beschäftigt sich mit *Kinderliteratur*

im Medienverbund: Literaturverfilmungen und Hörkassetten.

Der breite kulturwissenschaftliche Ansatz der Herausgeber kommt in folgendem Statement zum Ausdruck:

Kinderliteratur ist der Oberbegriff für eine verzweigte, interdisziplinäre Kultur aus Sprache, Texten und Bildern, in die Kinder heute über verschiedene Medien und in unterschiedlichen Zusammenhängen hineinwachsen. Literatur ist keine isolierte Gattung, kein separates Bildungssegment, das man für sich betrachten könnte, sondern eingewoben in die vielfältigen medialen Kontexte sowie in unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder. Sprache, Texte und Bilder sind zum einen Teil der täglichen kindlichen Kommunikation; das reicht von den tröstenden Worten der Mutter über den Zeichentrickfilm, der im Fernsehen angeschaut wird, bis hin zu Vorlesesituationen vor dem Einschlafen. Zum anderen heften Sprache, Texte und Bilder sich an Medien wie das Bilderbuch, die Zeitschrift, an Hörkassetten oder Kinderfilme, die von Kindern in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Darüber hinaus stoßen Kinder nicht nur in Büchern auf Figuren und Motive der Kinderliteratur, sondern immer häufiger an allen möglichen alltäglichen Gebrauchsgegenständen, vom Aufkleber für die Kindergartentasche bis zum Dekor auf dem T-Shirt.

Leider kann dieser Anspruch in der Folge nicht ganz eingelöst werden. Das Kapitel *Kinderliteratur im Medienverbund* bleibt letztlich buch-zentriert und klammert wesentliche Bereiche des kindermedialen Universums aus. Doch soll mit dieser Kritik der Wert des »Handbuchs« nicht geschmälert werden. Sein Verdienst ist die vielfältige Verschränkung von literatur- und medienwissenschaftlichen Ansätzen mit pädagogischen und entwicklungspsychologischen Zugängen. Damit schließt es eine Lücke im Bereich der Pädagogik und Didaktik der Kinderliteratur.

WW

Das Gedicht im Unterricht

Fabjan Hafner

Eine kleine Schule des Bescheidwissens

Zu William Carlos Williams'
Nur damit du Bescheid weißt

Im fernen Jahr 1980 wurde ein *braver Bub* von Buchhändler seines Vertrauens für sein *schönes Zeugnis* mit einem Buch belohnt. Im Sonderband *Poesie* der »Bibliothek Suhrkamp«¹ las er ganz am Ende, die Autoren waren alphabetisch geordnet, was ihm nur allzu vertraut vorkam: Ein *böser Bub* versucht

sich bei seiner *lieben Mama* mit Worten aus einer begangenen Untat herauszureden. In einem *Dreibüberlhaus* waren Übergriffe auf die Speisekammer nachgerade unausweichlich, das Ertapptwerden ebenso. Immerhin hatte unser Büberl den Band überhaupt aufgemacht, Gedichte waren ihm aus dem Unterricht ja eher als Erziehungsmittel ein Begriff gewesen: »Du hast Dein Heft zu Hause vergessen? Da wirst Du aber ein Gedicht auswendig lernen!« Und auswendig kann ich das Gedicht immer noch, es geht nämlich so:

Nur damit du Bescheid weißt

Ich habe die Pflaumen
gegessen
die im Eisschrank
waren

du wolltest
sie sicher
fürs Frühstück
aufheben

Verzeih mir
sie waren herrlich
so süß
und so kalt²

FABJAN HAFNER, Schriftsteller, Übersetzer, Literaturwissenschaftler, Mitarbeiter des Robert-Musil-Instituts Klagenfurt. Bahnhofstraße 50, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: fabjan.hafner@uni-klu.ac.

- 1 *Poesie*. Aus den Gedichtbüchern der Bibliothek Suhrkamp. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979. [Einmalige Auflage in 46.000 Exemplaren.] »Unser« Gedicht steht auf S. 162.
- 2 W. C. Williams: *Die Worte, die Worte, die Worte*. Gedichte. Amerikanisch und deutsch. Übertragung, das Gedicht *Envoi* und Nachwort von Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt/M.: Suhrkamp ²1973 (= Bibliothek Suhrkamp 76), S. 92. Der Originaltext (auf S. 91) lautet: »This is just to say//I have eaten/the plums/that were in/the icebox//and which/you were probably/saving/for breakfast//Forgive me/they were delicious/so sweet/and so cold.« Dass es sich nicht nur um einen persönlichen Favoriten handelt, sondern um ein Gedicht von literarhistorischer Relevanz und mit kaum zu überschätzenden Auswirkungen auf die nachfolgenden Autorengenerationen weit über die USA hinaus, sei nur der Vollständigkeit halber angemerkt. William Carlos Williams (1883–1962), der sein ganzes Leben als praktischer Arzt in Rutherford (New Jersey), verbrachte, veröffentlichte das Gedicht zuerst in seinen *Collected Poems 1921–1931*, als er bereits – mit Goethe gesprochen – im »besten Mannesalter« stand. Womit vielleicht erklärt ist, warum sich der Text zugleich so dezent und erfahrungssatt präsentieren kann.

Später, mit mählicher Erweiterung des Lese- und dann auch Lebenshorizonts, keimte nach und nach der Verdacht, dass es sich um eine verkappte und verknappte Liebesgeschichte handeln könnte. Dr. Williams war seiner Flossie, mit der er Zeit seines Lebens verheiratet blieb, bekannter- (und einbekannterer-)maßen nie sehr treu gewesen: Verse statt roter Rosen also – ein neuer Klassiker, ein selbstgemachter noch dazu, der ehelichen Zerknirschung? Noch später war dann klar, dass es nicht nur um den Autor und diesen einen seiner Leser ging, gehen konnte. Um die beiden eigentlich am wenigsten. Als begänne erst jenseits von ihnen die *Literaturwissenschaft*.

So lautet dann die erste Frage des Literaturdetektivs: Worum handelt es sich? Um eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter? Ein Post-It auf dem Küchenschrank? Um einen Zettel auf dem Küchentisch? Oder um eine beiseite gesprochene Mitteilung des später ins Bett Gekommenen, ehe er sich wendet und einschläft? Oder einer Sie? Oder spricht Er zu Er? Sie zu Sie? Rätsel über Rätsel, die uns dem Text keinen Millimeter näher bringen; so unantastbar scheint sein Geheimnis: »Diese Schreibweise hat es nicht auf Deutung, sondern auf Evidenz abgesehen. Sie verzichtet auf ›Tiefe‹ und gibt stattdessen die Oberfläche der Erscheinungen in höchster Prägnanz; daher ihre Undurchdringlichkeit [...]«.³

Wäre all das Drumherum austauschbar und ohne Belang, bliebe der

solus textus in seiner sympathischen Beiläufigkeit: Eine Alltagszene, frei von vorgeblicher Tiefe. Zunächst wenigstens. Bei genauerer Lektüre erweist sich das scheinbar kunstlose Tableau in seiner bewußten Kontextlosigkeit als von sexueller Metaphorik nachgerade tiefend. Als sei ein Bild nur deshalb so sorgsam ausgeschnitten worden, um Verwirrung zu stiften: Schon das FBI wollte Williams' Lakonie nicht für bare Münze nehmen und witterte hinter all der ausgestellten Einfachheit und Alltagsseligkeit einen besonders gefinkelten Code, der »gerade wegen seiner scheinbaren Klarheit und Einfachheit irritierte, dass er die Frage nach dem hervorrief, was er nicht ausspricht – und dennoch zu verstehen gibt.«⁴

Dazu treten, in der deutschen Fassung seltsam verwischt, religiöse Anklänge: »Forgive me« und »saving« geben dem Dialog um eine verbotene Frucht einen ganz eigenen Spin. Was sich als tändelnder Austausch unter Liebenden lesen ließ, wächst sich zusehends zu einem Minidrama aus, in dem es um Paradies und Vertreibung, um nicht gemeinsam genossene (Liebes?)Freuden geht: »ist es der Versuch, den einsamen nächtlichen Genuß mitzuteilen, bzw., genau umgekehrt, ein Benennen dessen, was die beiden gerade nicht teilen?«⁵

Ehe wir uns zu den wildesten Spekulationen hinreißen lassen, sei nur prophylaktisch angemerkt, dass Williams' größte Kunst im Schaffen konkreter Freiräume besteht. Zwischen Rilkes

3 Hans Magnus Enzensberger: Nachwort. In: Williams (Anm. 2), S. 174–204, hier S. 186.

4 Johannes Fehr: Sprache(n) kodieren. Geschichten und Überlegungen zu einem Vorhaben <http://people.collegium.ethz.ch/~jfehr/02<03/Sprach.kod.pdf>; 19. Jänner 2004, S. 9.

5 Ebd., S. 6.

Ding-Gedicht und Duchamps Ready-Made schildert er fernab jeglichen Psychologismus in einer der mündlichen Rede angenäherten Alltagssprache bloße Oberflächen, Außenansichten. In seinem gut 250 Seiten umfassenden Großgedicht *Paterson* hat er vorgefundene Texte montiert und getreu seinem Grundsatz – »Menschen und Steine versöhnt / allein die Metapher. / Stell zusammen (Gedanken / sind nur in Dingen.) Erfinde!«⁶ – zu Dichtung erklärt.

Verlassen wir also das unschuldige Pflanzenreich und erkunden wir kurz wenigstens jene physischen und metaphysischen Lesarten, die sich am stärksten aufdrängen: Adam und Eva stehen an der Schwelle des Paradieses. Und die Pflaume sei ein Geschlechtssymbol. Sie will die Dauer, er den Genuss (sweet), und zwar ohne Herz (cold), selbst wenn die Kälte die Süße verringert. Die Vereinigung des Ungleichzeitigen findet demnach als ausgleichende Wiedergutmachung im Gedicht und nur dort statt.

Statt des gemeinsamen Liebeshmahls, der Agape, hat ein einsamer, weil unzeitiger Genuss stattgefunden, Masturbation statt Geschlechtsverkehr? Oder war die Unzeitigkeit doch eine gemeinsame: Sie wollte ihre Jungfräulichkeit bis zum Tag (dem der Hochzeit nämlich) aufbewahren, und er hat sie ihr vorzeitig »geraubt«? Oder sie hat sie ihm, ohne sich erklären zu können, stumm »geopfert«? Oder ist

eine dritte Person im Spiel, und beicht da jemand einen Seitensprung, bittet brav um Vergebung und erneuten Einlass ins Paradies?

Der bibelfeste Leser findet das Gedicht auch jenseits der Hermeneutik »herrlich wie am ersten Tag«, auch die Lust des bekennenden Obstessers bleibt davon unberührt, unschuldig und intakt. Ein anderes Pflaumengedicht – *Eine arme alte Frau* – von Williams belegt die Tatsache, ohne sie zu beweisen oder gar erklären: »Sie schmecken ihr gut / Sie schmecken ihr / gut. Sie schmecken / ihr gut.«⁷ Ehe also aus den mit so viel Aufwand frisch gehaltenen Pflaumen vor lauter Klügeln Mus geworden ist: Sollte man daraus schließen, dass zumindest in diesem Fall alles Deuten eigentlich »powidl« ist?

6 Williams (Anm. 2), S. 127. Das Original steht auf der vorhergehenden Seite: »through metaphor to reconcile/the people and the stones./Compose. (No ideas/but in things) Invent!«

7 Williams (Anm. 2), S. 19.