

Hrsg. von Tamara Köstenbach, Asli Mohammed-Ali, Julia Monsees, Martine Wagner

GRENZENLOS DURCH DIE BILDUNG?

**Interkulturelle Strategien in Kultur,
Politik und Schule in der mehrsprachigen
Großregion**



Grenzenlos durch die Bildung?

Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion

Hrsg. von Tamara Köstenbach, Asli Mohammed-Ali, Julia Monsees, Martine Wagner



**UNIVERSITÄT
DES
SAARLANDES**



Université
franco-allemande
Deutsch-Französische
Hochschule

Bibliografische Information der Saarländischen Universitäts- und Landesbibliothek

Die Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek verzeichnet diese Publikation in SciDok unter nachfolgender URN: urn:nbn:de:bsz:291-scidok-67453

Das Projekt wurde gefördert mit Mitteln der Deutsch-Französischen Hochschule.

© 2016 Universität des Saarlandes

D-66123 Saarbrücken

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung der Herausgeberinnen urheberrechtswidrig.

Umschlaggestaltung: Pierrot Koedinger

Umschlagabbildung: Adobe Stock / Pink Badger

Inhalt

Geleitwort 4

Vorwort 5

JULIA MONSEES

Bikulturelle Schulen – Eine frühzeitige Förderung von Sprach- und Kulturaustausch. Anschauung am Beispiel des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken 7

ASLI MOHAMMED-ALI

Unterrichtsmodell an französischen Privatschulen in der deutschsprachigen Großregion. Bilingualer binomischer Schulunterricht in DAF, dargestellt anhand der Grundschule *Ecole Française* in Saarbrücken 16

CAMILLE RAYNAUD

Mehrsprachigkeit in der Grundschule am Beispiel der luxemburgischen Schulpolitik in der Gemeinde Bettemburg 25

ANDREAS ZEBERER

Einfluss der Luxemburger Sprachenpolitik auf das nationale Bildungswesen – Ein Schulsystem der Ungleichheiten? 40

MARTINE WAGNER

„Wandel durch Austausch“ – Zur Interkulturalität des DAAD-Lektorenprogramms in Frankreich 53

RALPH WINTER

„Knuper, knuper, kneischen, wer knupert an meinem Häuschen?“ Der Hänsel-und-Gretel-Stoff als grenzüberschreitendes Kulturgut in ausgewählten (Volks-)Texten des 19. und 21. Jahrhunderts 65

TAMARA KÖSTENBACH

Grenzenloses Fernsehen bei ARTE: Medienstrategien und Organisation eines deutsch-französischen Senders 82

JULIA MONSEES

Geleitwort

„Interkulturalität“ gilt in der kulturwissenschaftlichen Theoriebildung fast schon als gestriger Begriff. Längst scheint er überholt, impliziert das Präfix doch die Vorstellung zweier miteinander interagierender Seiten. Dagegen habe man von wechselseitigen Durchdringungen in unseren globalisierten Gesellschaften auszugehen, weshalb man sich inzwischen lieber auf weniger ‚dualistische‘ Begriffe beruft, etwa „Transkulturalität“ (Wolfgang Welsch), „Cross-Culturality“ (Wilson Harris) oder „Hybridity“ (Homi K. Bhabha). Aber der akademische Betrieb hat seinen eigenen Diskurs – und der entfernt sich mitunter vom sozialen Alltag, der vielfach immer noch von Differenzerfahrungen geprägt ist. Interkulturalität ist hier auch als politischer Begriff zu verstehen: als Zielvorgabe, aus dem erlebten Gegenüber ein Geteiltes werden zu lassen. Wenn im Folgenden von Interkulturalität die Rede ist, dann im Sinne eines solchen politischen Programms und als Aushandlungsprozess in konkreten Kontaktsituationen – oder, in den Worten Ortrud Gutjahrs: Es wird „eine Grenzüberschreitung in den Blick genommen, bei der weder ein wie auch immer gefasstes Innerhalb oder Außerhalb der Grenze noch die Grenze zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand wird, sondern das *Inter* selbst.“¹

Die vorliegende Sammlung von Beiträgen ist Ergebnis eines außergewöhnlichen studentischen Engagements, das weit über das in einer Lehrveranstaltung Erwartbare hinausging. Was als Methodenseminar zum wissenschaftlichen Arbeiten im deutsch-französischen Vergleich begann, entwickelte sich zu einer Forschungsidee und einer eigenen studentischen deutsch-französisch-luxemburgischen Tagung. Diesen Prozess begleiten zu dürfen, war mir eine besondere Freude. Am Anfang dessen standen die unterschiedlichen Erfahrungen, die die Studierenden in ihren jeweiligen Ländern und Kontexten gesammelt hatten, und eine gemeinsame Frage: Wie gelingt Interkulturalität in unserer Großregion? Die Vorträge und Diskussionen, die den Beiträgen des vorliegenden Bandes zugrunde liegen, zeigten schnell, dass Interkulturalität beides ist: gelebte Praxis und eine bleibende Herausforderung.

Saarbrücken, im Sommer 2016

Romana Weiershausen

¹ Ortrud Gutjahr: Interkulturalität als Forschungsparadigma der Literaturwissenschaft. Von den Theoriedebatten zur Analyse kultureller Tiefensemantiken. In: Dieter Heimböckel, Irmgard Honnef-Becker, Georg Mein, Heinz Sieburg (Hrsg.): Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften. Paderborn 2010, S. 17-39, hier S. 21.

Vorwort

JULIA MONSEES

Grenzüberschreitende Kontakte sind in unserer Großregion, zu der das Saarland, Lothringen und Luxemburg gehören, Alltag. Aber ist Interkulturalität dabei immer einfach und selbstverständlich? Diese Frage haben sich Studierende des trinationalen Masters der *Literatur-, Kultur- und Sprachgeschichte des deutschsprachigen Raums* aus Luxemburg, Saarbrücken und Metz gestellt. Dass Interkulturalität in Hinblick auf Bildung eine Rolle spielt, kennen diese aus dem Studienalltag. Zwei Jahre lang nehmen sie im Rahmen ihres Masterprogramms gleichzeitig an Seminaren an den drei Partneruniversitäten teil und entwickeln durch den Kontakt mit den unterschiedlichen Forschungstraditionen der drei Länder und mit Studierenden aus den jeweils anderen beiden Ländern interkulturelle Kompetenzen – mit allen Herausforderungen, die dies immer auch mit sich bringt.

Doch wie funktioniert dies auf einer höheren Ebene? Dass es dieses Studienprogramm überhaupt gibt, hat viel mit allgemeinen Bestrebungen eines europäischen Einigungsprozesses zu tun, der speziell im Raum Lothringen, Elsass, Saarland, Luxemburg und Wallonien aufgrund sprach- und kulturgeschichtlicher Verflechtungen und der jüngeren traumatischen Geschichte der beiden Weltkriege eine besondere Bedeutung hat. Welche interkulturellen Strategien wurden in der Großregion¹ in den Bereichen der Kultur, Politik und Bildung entwickelt? Eine interkulturelle Begegnung zeichnet sich dadurch aus, den anderen als kulturell anders wahrzunehmen und sich daraufhin der eigenen Befangenheit in der eigenen Kultur bewusst zu werden.² Behandeln wir also interkulturelle Strategien in Politik, Kultur und Bildung, setzt dies bereits ein Bewusstsein für den Kontakt (mindestens) zweier verschiedener Kulturen voraus. Wie gestaltet sich Interkulturalität in der gelebten Praxis und wie wird sie institutionell gefördert?

¹ Zur Großregion gehören heute offiziell Luxemburg, Lothringen, das Saarland, Rheinland-Pfalz und die Wallonische Region mit der französischen und deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Wir konzentrieren uns dabei auf Luxemburg, Lothringen und das Saarland, die hinsichtlich der staatlichen Verträge zur Zusammenarbeit die längste Tradition haben (Vereinbarung über die Zusammenarbeit in den Grenzgebieten vom 16. Oktober 1980).

² Alois Wierlacher: Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft. In: Henk de Berg u.a. (Hrsg.): *Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz. Heidelberg 1999 S. 155-181, hier S. 161.

Diese Fragestellung stand im Zentrum einer selbstorganisierten studentischen Tagung, die vom 05.–06.02.2016 unter dem Titel *Grenzenlos durch die Bildung? Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion* an der Universität des Saarlandes stattgefunden hat. Federführend für die Organisation und Durchführung der Tagung waren Nathalie Ferstler, Carolyn Knaup, Camille Raynaud und Andreas Zeberer. Die Beiträge der Masterstudierenden und ihrer Gäste, die in diesem Tagungsband versammelt sind, beschäftigen sich auf vielfältige Weise mit interkulturellen Begegnungen und dem Umgang mit ihnen, viele beruhen auf Einsichten, die während eines Praktikums gewonnen wurden. Der Fokus der Beiträge liegt auf der schulischen Bildung. Hier werden konkrete Beispiele sowohl zweier deutscher Schulen mit interkultureller Ausrichtung unterschiedlicher Altersklassen – das Deutsch-Französische Gymnasium (Asli Mohammed Ali) und die Ecole Française (Camille Raynaud) in Saarbrücken – als auch eine per se interkulturelle Schule in Luxemburg – die Grundschule von Bettemburg (Andreas Zeberer) – vorgestellt. Ein weiterer Beitrag gibt einen Einblick in den allgemeinen Hintergrund der nationalen Schulpolitik Luxemburgs (Martine Wagner). Einen weiterführenden Abschluss zum Themenbereich des Bildungswesens stellen Dr. Ralph Winters Ausführungen zum DAAD-Lektorenprogramm an französischen Hochschulen dar. Es folgen zwei weitere Artikel zum Bereich der Kultur, die sich Beispielen aus dem Theater und dem Fernsehwesen widmen: dem Hänsel-und-Gretel-Stoff als grenzüberschreitendem Kulturgut, der Gegenstand einer deutsch-französischen Theaterproduktion geworden ist (Tamara Köstenbach), sowie dem deutsch-französischen Fernsehsender ARTE (Julia Monsees). Alle diese Beiträge sollen anhand konkreter Praxiserfahrungen einen Einblick in ganz unterschiedliche Strategien der drei Länder geben, mit interkulturellen Situationen umzugehen oder sie gar erst entstehen zu lassen.

Gemeinsam mit den Mitherausgeberinnen dieses Tagungsbandes danke ich vor allem unserer Dozentin Frau Prof. Dr. Romana Weiershausen für die Unterstützung bei der Realisation des Gesamtprojekts sowie Annette Bächstädt, die uns eine Einführung in die Tagungsgestaltung im deutsch-französischen Vergleich gab. Ein besonderer Dank geht auch an Tun Darrosa Iglesias für die fachkundige Hilfe beim Design unseres Plakats und an Pierrot Koe-dinger für das Cover des Tagungsbandes.

Bikulturelle Schulen – Eine frühzeitige Förderung von Sprach- und Kulturaustausch. Anschauung am Beispiel des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken

ASLI MOHAMMED-ALI

Abstract

Von klein auf zweisprachig aufzuwachsen ist durch familiäre Verhältnisse nicht jedem geschenkt. Bikulturelle Schulen, die in geringer Anzahl deutschlandweit vertreten sind, ermöglichen es jedoch den Kindern und Jugendlichen durch den Schulalltag konstant mit einer Fremdsprache verbunden zu sein. Nicht nur die Fremdsprache wird dabei von den Kindern erlernt, sondern zugleich auch kulturelle Aspekte des jeweiligen Partnerlandes.

In Deutschland ist das Deutsch-Französische Gymnasium zweimal vertreten, eines befindet sich in Saarbrücken, das andere in Freiburg. Doch was genau kann man sich unter bikulturellen Schulen vorstellen? Mal abgesehen davon, dass der Schulunterricht in diesem spezifischen Falle nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Französisch gelehrt wird, handelt es sich hierbei um Schulen, in denen Lehrer und SchülerInnen aus zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften entstammen. Doch kann man aufgrund dessen mit Sicherheit behaupten, dass diese Form von Schule wirklich das Erlernen einer fremden Sprache und Kultur ermöglicht? Genau diese zwei Aspekte sollen unter der Berücksichtigung des Schulbetriebs genauer erläutert werden.

1. Grundkonzept Bikulturelle Schulen beziehungsweise Begegnungsschulen

Der Begriff ‚Bikulturelle Schulen‘ mag für die meisten kein Fremdwort sein, schließlich ist dieses Konzept von Schule nicht nur in Deutschland, sondern auch international vertreten. In Deutschland sind bikulturelle, beziehungsweise Begegnungsschulen, in geringer Anzahl vorhanden, Deutsch-Französische Gymnasien gibt es sogar nur zweimal, eines davon befindet sich in Freiburg, das andere in Saarbrücken.

Die Frage, die sich hierbei jedoch stellt: Was genau kann man sich unter bikulturellen Schulen vorstellen? Wie sind die Lehrmethoden? Und vor allem: Werden Kinder und Jugendliche durch dieses spezielle Schulsystem wirklich zweisprachig?

Der Unterricht wird sowohl in deutscher, als auch in der Partnersprache erteilt. Die genaue Ausgestaltung kann unterschiedlich sein. Die Schulen stehen explizit allen Kindern und Ju-

gendlichen verschiedener Nationalitäten offen. Es werden sowohl deutsche als auch Abschlüsse anderer Herkunftsländer vergeben. Der interkulturelle Austausch gehört hierbei zu den Schulzielen.

Dieser Typus von Schule hat natürlich klare Vorteile. Laut Klaus Hug kann dieser interpersonelle Kontakt zwischen Nationen ‚an sich‘ zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen beitragen. Von daher ist der Umgang von Mitgliedern verschiedener ethnischer, nationaler oder kultureller Gruppen miteinander schon seit langem Gegenstand sozialpsychologischer Untersuchungen und Überlegungen.¹

2. Einblick in die Entstehungsgeschichte und Zielsetzungen

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kamen zahlreiche französische Familien ins Saarland. Es wurde somit zur Notwendigkeit, für diese Kinder ein französisches Schulsystem aufzubauen. Somit wurden im Saarland im Laufe des Jahres 1946 insgesamt vierzehn französische Schulen eröffnet. Dabei handelte es sich jedoch lediglich um Grundschulen. Allein in Saarbrücken wurde bereits 1945 eine weiterführende Schule entwickelt. Daraus entstand demzufolge am 1. Dezember 1945 das *Collège du Maréchal Ney*, heute besser bekannt als das *Deutsch-Französisches Gymnasium*.²

Doch nicht allein Kinder aus französischen Familien besuchten die Schule, auch saarländische Familien ließen ihre Kinder dort hin. Genaue Gründe gibt es dafür nicht. Laut Dr. Rolf Wittenbrock, einem ehemaligen Schulleiter, wird aber angenommen, dass

„die Förderung der Zweisprachigkeit im Saarland und die intensive Kenntnis der französischen Kultur als wichtige Voraussetzung für die Kooperation mit Frankreich galten. Außerdem entsprach eine bilinguale und bikulturelle Erziehung [...] in besonderem Maße der europäischen Integration, die nach Meinung vieler Bürger als wichtigster Prozeß der Nachkriegszeit das nationalstaatliche Denken und Handeln zu überwinden vermochte.“³

Auch auf politischer Ebene stieg das Interesse für das neue Etablissement. Der ehemalige saarländische Kultusminister Emil Straus zum Beispiel interessierte sich besonders für eine

¹ Vgl. Klaus R. Hug: *Bikulturelle Erziehung. Eine empirische Studie der Effekte bei Schülern der Deutschen Schule in Rom*. Münster/New York 1994, S. 32.

² Vgl. Rolf Wittenbrock: „Vom Collège Maréchal Ney zum Deutsch-Französischen Gymnasium.“ In: *Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken Schulverein (Hrsg.): Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken, Lycée Franco-Allemand de Sarrebruck 1961-1986*. Ottweiler 1986, S. 17-27, hier S. 17.

³ Wittenbrock (1986), S. 18.

Kooperation mit Frankreich und forderte deswegen eine „germanisch-romanische Kultursynthese als Grundziel saarländischer Bildungspolitik.“⁴

Mit den darauffolgenden Verhandlungen für das französisch-saarländische Kulturabkommen, welches am 15. Dezember 1948 stattfand, schuf Straus anschließend die juristische Grundlage für den weiteren Ausbau französischer Schulen im Saarland.⁵ Jene Schulen standen für SchülerInnen beider Nachbarländer offen. Demnach ist zu beachten, dass auch aus politischer Sichtweise die Sympathie und das Interesse für diesen innovativen Schultypus stieg.

Historisch betrachtet war die Eröffnung der Schule für die saarländischen Kinder somit Teil des staatlichen Erziehungsauftrags. Außerdem wurde die Einrichtung von Förderkursen für deutschsprachige SchülerInnen zu einem beständigen Faktor der schulischen Unterrichtsorganisation.⁶ Die Schule sollte demnach zu einem Symbol sowie zu einem Baustein der Verständigung der deutsch-französischen Freundschaft werden.

Der Hohe Kommissar Gilbert Grandval, der sich einst in der Politik einen Namen machte, sagte bei der feierlichen Einweihung am 7. November 1949 folgendes:

„Das französisch-saarländische Lyzeum wird heute hier in Saarbrücken eingeweiht. Seine Klassen füllen französische und saarländische Kinder, die geeint sind durch eine im Schoße der gleichen Gemeinschaft herangewachsenen spontanen Kameradschaft.“⁷

Dieser Rede kann man entnehmen, dass es von Anfang an Ziel dieser Schule war, den kulturellen und sprachlichen Austausch beider Nachbarländer zu fördern. Und so ist es bis heute geblieben.

Wichtig zu erwähnen ist aber auch, dass man das Ganze als ein neuartiges Experiment ansehen kann. Abgesehen von anderen Einrichtungen, wie zum Beispiel im Bildungs- und Kulturbereich, sollten auch die Universität des Saarlandes und eben das *Deutsch-Französische Gymnasium*, dazu auserwählt sein, jungen Deutschen und Franzosen, hierfür Fundamente und Initiativen zu vermitteln.⁸

Auch der ehemalige saarländische Ministerpräsident Franz-Josef Röder betonte, dass diese neue Art von Gymnasium sich deutlich von den bisherigen nationalen Gymnasien unterscheidet, da man hier die besondere Aufgabe habe, das Wertvollste zweier Nationen, das

⁴ Ebd., S. 18.

⁵ Vgl. Wittenbrock (1986), S. 18f.

⁶ Vgl. ebd., S. 19.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. Paul Rasch: „Zielsetzung und Entwicklung des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken von 1961-1977“. In: *Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken in Verbindung mit dem Schulverein* (Hrsg.): *Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken, Lycée Franco-Allemande de Sarrebruck 1961-1986*. Ottweiler 1986, S. 37-46, hier S. 37.

heißt ihre Jugend, und ihr in vielen Jahrhunderten gewachsenes Kulturgut in einer Einrichtung zu vereinen.⁹

Auch durch die gemeinsame Vermittlung dieser beiden Nationalkulturen kann ein wertvoller Beitrag zur Festigung und Vertiefung der Beziehungen zwischen zweier Nachbarländer erreicht werden.

Was den allgemeinen menschlichen Wert einer solchen Begegnungsschule angeht, kann sie als Grundstein für eine gemeinsame geistige Ausbildung fungieren, in der sich Deutsche und Franzosen so gut kennenlernen, dass daraus die gegenseitige Wertschätzung des anderen Menschen entspringt.¹⁰ Auf beiden Seiten wurden dementsprechend große Anstrengungen gemacht, um die einheitlichen Gedanken über eine binationale Schule Schritt für Schritt in die Realität umzusetzen, das heißt also in möglichst vielen Gebieten einen engeren Kontakt der beiden nationalen Schulsysteme zu erreichen.¹¹

3. Aufbau des Schulsystems

Das Deutsch-Französische Etablissement in Saarbrücken verfügt, wie andere bikulturelle Schulen auch, über ein spezielles Schulsystem. Wichtig zu erwähnen ist, dass es sich nicht nur um ein Gymnasium handelt, sondern auch um einen Kindergarten und eine Grundschule. SchülerInnen haben also die Möglichkeit, die Schule vom Kindergarten bis hin zum Abitur zu besuchen. Demnach haben Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder schon im frühesten Alter mit der französischen Sprache in Verbindung zu bringen. Aufgrund dessen wird die deutsche sowie die französische Sprache von klein auf täglich durch den Kontakt mit anderen Kindern und den Erziehern praktiziert und verinnerlicht.

Was die Organisation angeht, hatte man sich in den frühen 1960er Jahren in den intern-schulischen Vorverhandlungen zwischen dem französischen Proviseur sowie dem deutschen Direktor und den deutschen Lehrkräften wie folgt entschieden: Das Ganze sollte sich als eine Art Symbiose, das heißt als Nebeneinanderbestehen der beiden nationalen Schulsysteme, gestalten, wobei eine gegenseitige Verzahnung durch bestimmte Unterrichtsformen stattfinden sollte. Der Abschluss für die deutschen SchülerInnen sollte das Abitur nach den saarländischen Bestimmungen sein. Für die französischen Jugendlichen jedoch galt das Bacca-

⁹ Vgl. ebd., S. 37.

¹⁰ Vgl. Rasch (1986), S. 37.

¹¹ Vgl. ebd., S. 42.

lauréat nach den bekannten zentralen französischen Bestimmungen. Doch durch diese Aufteilung entstanden Schwierigkeiten. Sowohl im organisatorischen Bereich (unterschiedliche Schuldauer, verschobener Schuljahresbeginn, Schulzweige, Schulordnung) wie auch in Bezug auf den Unterricht (verschiedene Lehrpläne, Benotungssysteme, Versetzungsordnungen und so weiter).¹²

Anhand dieses Systems kann jedoch festgestellt werden, dass die Symbiose zwischen deutschen und französischen Akteuren nicht deutlich wird. Vielmehr handelte es sich nach diesem Aufbau der Schule eher um zwei verschiedene nationale Schulen die nebeneinander unter einem Dach bestehen. Das Einzige was die SchülerInnen verband, waren die sogenannten Kontaktfächer.¹³ Doch dies war sicherlich nicht das Ziel einer Schule die den Namen *Deutsch-Französisches Gymnasium* trägt. Ziel war und ist es nämlich, den Kindern beider Nationen, neben einer stabilen kollektiven gymnasialen Bildung mit gemeinsamer Abschlussprüfung und einer gleichen Berechtigung zum Studium in beiden Ländern, ein Erlernen der jeweiligen Partnersprache sowie eine erweiterte und vertiefte Kenntnisnahme der Partnerkultur zu vermitteln.¹⁴

Deswegen erschien es unentbehrlich, eine rapide Annäherung der beiden nationalen Schulsysteme zu erstellen, in denen eine ‚bilinguale Bildung‘ zu fördern sei und in der deutsche sowie französische Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollten.

3.1. Zweisprachigkeit

Die Zielsetzung des *Deutsch-Französischen Gymnasiums* ist gewiss die Zweisprachigkeit. Das heißt:

„ein intensiver und auch effizienter Unterricht in der jeweiligen Partnersprache will dem Schüler nicht nur bessere Sprachkenntnisse im Sinne einer geläufigeren Kommunikationsfähigkeit vermitteln, sondern gleichzeitig in ihm eine der Muttersprache ähnliche Funktion von ›Sprachigkeit‹ (>sensibilité linguistique<) wecken und fördern, die anschließend zur progressiven Aneignung eines der Muttersprache gegenüber autonomen Sprachgefühls und Sprachbewusstseins führen soll, so dass man mit Leichtigkeit schließlich von einer Sprache zur anderen wechseln kann.“¹⁵

Mit Hilfe der jeweiligen LehrerInnen in den Sprachfächern und des Wechsels von Mutter- und Partnersprache als Unterrichtssprache in einigen Sachfächern sollte dazu beigetragen

¹² Rasch (1986), S. 38.

¹³ Vgl. ebd., S. 39.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Ebd., S. 41.

werden, dass SchülerInnen so oft es geht und vor allem intensiv mit der Partnersprache in Verbindung gebracht werden.¹⁶

In der Ausgabe vom 17./18. Dezember 1967 berichtete die französische Tageszeitung *Le Monde* von den Absichten seitens der französischen Regierung, zweisprachige Gymnasien im Ausland zu fördern. Diesbezüglich wurde ein zuständiger Fachmann im französischen Außenministerium zitiert: „Nous entendons ainsi permettre à tous les élèves de recevoir les deux cultures et d’acquérir une connaissance parfaite des deux langues...“.¹⁷

Den Kindern sollten jedoch nicht nur literarische Kenntnisse vermittelt werden, sondern sie sollten auch dazu angeregt werden, die nationalen Inhalte und Formen „in den geistigen und kulturellen Gesamttraum des Partnervolkes einordnen zu können und hierdurch dessen geistige Ausgangspositionen, Reaktionen, Haltungen, Gewohnheiten im ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen und zu verstehen.“¹⁸

Außerdem sah man den Vorteil darin, dass die erzieherische Funktion einer solch speziellen Schule die allgemein-menschlichen und völkerpsychologischen Werte begünstigt. Genauer gesagt lag der Grundstein darin, die Kommunikation zu fördern, sowie die Toleranz, die Achtung voreinander aber auch die Kameradschaft und Freundschaft zu unterstützen. Vorurteile und Nationalklischees sollten hierbei verschwinden.¹⁹

3.2. Der Weg zum Abitur

Durch die zwischenzeitlichen Erfolge traute man sich nun an die Erarbeitung der nächsten Hürde heran nämlich das Abitur, das „die Krönung eines solch gemeinsamen Bildungsganges darstellte.“²⁰

Die Saarbrücker Zeitung teilte am 11.06.1969 folgendes mit:

Die Bildungsinhalte sollten so gehalten sein, dass am Abschluss nicht nur Abitur und Baccalauréat als gleichwertig gelten, wie dies jetzt schon der Fall sei, sondern vor allem, auch als gleichberechtigt. Die deutsch-französischen Gymnasien sollten Bildungsstätten sein für das kommende Europa und die Bildungs- und Geisteswerte der beiden Nachbarvölker gleichermaßen vermitteln.²¹

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Arnold Mühlhaus: „Deutsch-Französisches Gymnasium 25 Jahre. 25 Jahre im Spiegel der Presse.“ In: Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken in Verbindung mit dem Schulverein (Hrsg.): Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken, Lycée Franco-Allemand de Sarrebruck 1961-1986. Ottweiler 1986, S. 47-52, hier S. 49.

¹⁸ Rasch (1986), S. 41.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 41.

²⁰ Ebd., S. 43.

²¹ Ebd., S. 49.

Innerhalb von zehn Tagungen, die in den Jahren 1970 bis 1972 stattfanden, wurde schließlich ein Kompromiss geschlossen und es wurden sowohl deutsche als auch französische Reifeprüfungsbestimmungen übernommen. Als deutsche Elemente wurden übernommen: Erstellung der Vornoten, Zahl der schriftlichen Arbeiten, Begrenzung der Fehlleistungen für das Bestehen, Zusammenwirken von Fachlehrern der Schule mit Fremdprüfern. Als französische Faktoren wurden folgende übernommen: Trimestereinteilung, Einbeziehung der *Moyenne Générale*, Anwendung von Koeffizienten, Prädikatisierung (*Mentions*) der Zeugnisse. Durch diese Tagung entstand schließlich das deutsch-französische ‚Abkommen über die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien und die Schaffung eines deutsch-französischen Abiturs sowie die Bedingungen für die Zuerkennung des Abiturzeugnisses‘ vom 10.02.1972. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass in jenem Abkommen betont wurde, dass es sowohl der Wunsch der deutschen als auch der französischen Regierung war, die Beziehung beider Länder durch das Erziehungswesen zu fördern.²²

Durch die starke Zusammenarbeit der beiden Schuldirektoren, der Fachlehrer sowie der Fremdprüfer aus Frankreich und Deutschland gelang im Mai und Juni 1972 die Durchführung des ersten gemeinsamen deutsch-französischen Abiturs in Saarbrücken. Dies „wurde daher als großer Erfolg in diesem Sinne gefeiert; ja man sprach von einem möglichen Modellfall für die europäische Integrationspolitik auf dem Gebiet des Schulwesens.“²³

4. Wie sieht es aktuell am *Deutsch-Französischen Gymnasium* in Saarbrücken aus?

Die primäre Funktion des *Deutsch-Französischen Gymnasiums* in Saarbrücken besteht darin, eine Begegnungsschule in der Großregion *SaarLorLux* darzustellen. Dem aktuellen Schulleiter Hans Bächle zufolge stellt sie:

„zum einen eine ideale Antwort auf die Bildungsbedürfnisse der zunehmend zweisprachigen Anteile der Bevölkerung in unserer Region dar und zum anderen leistet sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Ausweitung der Zweisprachigkeit, indem sie primär deutsch- beziehungsweise französischsprachige Kinder durch verstärkten Unterricht in der jeweiligen Partnersprache zur Zweisprachigkeit befähigt.“²⁴

²² Vgl. Rasch (1986), S. 43.

²³ Ebd., S. 43.

²⁴ Hans Bächle: „Integration – Ein Schlüsselbegriff am Deutsch-Französischen Gymnasium“. In: Arnold Mühlhaus und Hans Lambert (Hrsg.): Festschrift – Les 50 ans du Lycée Franco-Allemand de Sarrebruck 1961-2011. Saarbrücken 2011, S. 36-37, hier S. 36.

Dies bleibt jedoch nicht das einzige Anliegen, das die Schule hat, denn das *Deutsch-Französische Gymnasium* möchte „nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur des Partnerlandes vermitteln und somit zur interkulturellen Kompetenz führen.“²⁵

Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, wie man dies in die Tat umsetzen kann. Diese Frage erklärt sich durch den schulischen Alltag, das heißt durch das gemeinsame Lernen der Kinder mit jeweils französischen oder deutschen Lehrkräften, sowie durch die täglichen Interaktionen und Zusammentreffen der SchülerInnen untereinander. Aber auch außerschulische Maßnahmen, wie zum Beispiel Lehrfahrten in andere EU-Länder, die häufig am *Deutsch-Französischen Gymnasium* organisiert werden, fördern das Beisammensein der Kinder der jeweiligen Nachbarländer.

Die Integration am *Deutsch-Französischen Gymnasium* geschieht Schritt für Schritt. Dank der verschiedenen Unterrichtsfächer und der aufsteigenden Schulklassen, kann man dies genauer beobachten.

Die Klassenstufen 6 und 7, das heißt nach dem französischen System 6^{ème} und 5^{ème}, werden noch ihren jeweiligen Abteilungen zugeordnet, das heißt also entweder der deutschen Sektion oder der französischen. Jedoch werden die Fächer Kunst, Musik, Sport und Englisch bereits in binationalen Klassen unterrichtet. Dadurch gelangen die Kinder schon im frühen Alter mit Kindern der anderen Nationalität in Kontakt. Auf die Annäherungen und Beziehungen der Partnerländer wird somit früh Wert gelegt.

Ab der Klassenstufe 8 werden die Klassen neu zusammengeführt und grundsätzlich integriert, wobei die naturwissenschaftlichen Fächer und Mathematik noch getrennt in der jeweiligen Muttersprache unterrichtet werden. Ab der Oberstufe, das heißt also Seconde, Première und Terminale sind bis auf Mutter- und Partnersprache (also Deutsch oder Französisch) komplett integriert.²⁶

Aus eigener Erfahrung kann ich mit Sicherheit behaupten, dass diese besondere Art von Unterrichtskonzept sehr lehrreich und interessant sein kann. Dadurch dass man in den Fächern, die in der Partnersprache unterrichtet werden automatisch von Fachkräften aus dem jeweiligen Partnerland unterrichtet wird, begegnet man neuen didaktischen Methoden und Unterrichtsgestaltungen. Deutsche SchülerInnen entdecken somit die französischen Lehrmethoden und die französischen die deutschen. Für manch einen kann sich dies jedoch als Hindernis erweisen, zumal es nicht für jeden oder jede einfach ist gewissen Schulfächern in der Partnersprache zu folgen.

²⁵ Bächle (2011), S. 37.

²⁶ Vgl. ebd.

5. Fazit

Abschließend kann man sagen, dass das *Deutsch-Französische Gymnasium* unter Betrachtung der historischen Ereignisse im Laufe der Jahre eine bemerkenswerte Entwicklung mit zahlreichen Veränderungen vollbrachte. Der Weg zu einem solch speziellen Schulkonzept bedarf selbstverständlich einer gewissen Disziplin, Motivation und vor allem Offenheit. Dem Nachbarn mit Interesse zu begegnen und dabei seine Kultur und Sprache erlernen zu wollen bleibt oberste Priorität und somit auch die Basis für eine gelungene Zusammenarbeit. Der Gedanke und vor allem das Ziel dieses Etablissements bleibt bis zum heutigen Tage bestehen: Die Schule sollte zu einem Symbol sowie zu einem Baustein der Verständigung der deutsch-französischen Freundschaft werden sowie den kulturellen und sprachlichen Austausch beider Nachbarländer fördern. Auch wenn es sich auf sprachlicher Ebene nicht immer als einfach für manche SchülerInnen erweist, bietet die Schule ihnen in ihren jungen Jahren einen kulturellen Austausch der für ihren weiteren Lebensweg von Bedeutung sein kann.

6. Literaturverzeichnis

Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken in Verbindung mit dem Schulverein (Hrsg.): *Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken, Lycée Franco-Allemand de Sarrebruck 1961-1986*. Ottweiler 1986.

Klaus R. Hug : *Bikulturelle Erziehung. Eine empirische Studie der Effekte bei Schülern der Deutschen Schule in Rom*. Münster/New York 1994.

Arnold Mühlhaus und Hans Lambert (Hrsg.) : *Festschrift - Les 50 ans du Lycée Franco-Allemand de Sarrebruck 1961-2011*. Saarbrücken 2011.

Unterrichtsmodell an französischen Privatschulen in der deutschsprachigen Großregion. Bilingualer binomischer Schulunterricht in DAF, dargestellt anhand der Grundschule *Ecole Française* in Saarbrücken

CAMILLE RAYNAUD

Abstract

Kultur und Bildung sollten für jedes Kind zugänglich sein. Unabhängig von seiner Herkunft sollte es – chancengleich – sprachliches Handlungswissen erlernen können. Der folgende Beitrag wird sich vorrangig der Fragestellung widmen, ob das binomische Lehrmodell im bilingualen Unterricht in Grundschulen ein Hindernis oder eine Hilfe für einen erfolgreichen und gleichzeitigen Erwerb beider Sprachen ist.

1. Einleitung

Der binomische Unterricht stellt den parallel von zwei Lehrkräften in zwei Sprachen durchgeführten Unterricht dar. Dabei ist das Modell in folgenden Aspekten zu hinterfragen: Wer profitiert davon und wer wird gezielt für einen bilingualen Lernprozess gefördert? Besteht für das einsprachige Kind dieselbe Förderung der Sprachkompetenz wie bei dem bilingualen oder deutschsprachigen Kind? Ist dieses Lernmodell überhaupt für SchülerInnen ohne jegliche kommunikativen und interkulturellen Sprachkenntnisse möglich? Doch bei einem solchen Unterrichtsmodell, bei dem kognitive Leistungsfähigkeit an erster Stelle steht und gewisse Kompetenzen erfordert werden, kann man sich die Frage stellen, ob solche bilinguale Schulen schon ab der Grundschule elitär vorgehen. Zweisprachige Erziehung ist eine von mehreren Optionen der schulischen Integration von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht die Verkehrssprache des Landes ist, in dem sie leben. Dabei geht es um die Verbesserung der schulischen Leistungen und darum, dass die Lernenden unabhängig von ihrer Herkunftssprache die gleichen Chancen erhalten, ihre Potenziale in schulische Erfolge umzuwandeln. Aus diesem Grund wurden drei bestimmte Kategorien von SchülerInnen analysiert: Die deutschsprachigen, die zweisprachigen und die frankophonen SchülerInnen, die das Deutsche seit kurzem erlernen. Folgende Punkte werden genauer betrachtet um feststellen zu können, ob dieses umstrittene Lernmodell eine Barriere oder eher eine Basis für eine erfolg-

reiche Schullaufbahn ist. Verschiedene Aspekte der Zweisprachigkeit und des Spracherwerbs sowie die Entwicklung des binomischen bilingualen Unterrichts und deren didaktische Methoden werden im Kontext der *Ecole Française*¹ angesprochen. Als zentraler Punkt wird der binomische bilinguale Unterricht als ein Lernmodell betrachtet und anhand einer konkreten Analyse von SchülerInnen ausgewertet. Im Fazit wird dann genauer betrachtet, ob die Praxis des binomischen bilingualen Unterrichts in Frage gestellt wird oder nicht. Es geht dabei um den idealen Spracherwerb und die Konsequenzen für das Lernen des Kindes.

2. Spracherwerb, Zweisprachigkeit und Schule im Kontext der *Ecole Française*

Weltweit gibt es insgesamt 494 dieser Schulen, darunter 15 Einrichtungen in Deutschland, die eine durchgehende Betreuung vom Kindergarten bis zum Abitur ermöglichen. Nicht zu vergessen ist, dass sie auch für SchülerInnen nichtfranzösischer Herkunft vorgesehen sind. An der deutsch-französischen Einrichtung in Saarbrücken werden sowohl französischsprachige- und deutschsprachige Muttersprachler als auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterrichtet. Mit dem Begriff ‚bilingual‘ ist gemeint, zwei Sprachen so natürlich wie möglich zu beherrschen ohne sich durch jegliche Sprachbarrieren hindern zu lassen.

Infolgedessen ergeben sich mehrere Grundsatzfragen, die noch offenbleiben werden.

Verschließt sich der französische Rahmen nicht der deutschen Kultur? Bleibt die französische Schulbildung und Kultur in einem fremden Land trotzdem erhalten? Ermöglicht die französische Privatschule den SchülerInnen eine kulturelle Vielfalt und eine Flexibilität, sich einem deutschsprachigen Land zu öffnen?

Ab dem Kindergarten (im Alter von drei bis vier Jahren) werden die Kinder spielerisch mit der deutschen Sprache vertraut gemacht. In der dritten Klasse (mit acht Jahren) kommt Englisch hinzu.

In der deutsch-französischen Grundschule in Saarbrücken sind die Fächer wie Sachkunde, Geschichte, Mathematik und Erdkunde dem französischen Programm angepasst.

In dieser Schule fällt sofort auf, dass die pädagogische Betreuung an oberster Stelle steht. Die Unterrichtseinheiten werden innovativ und produktiv gestaltet: Grammatische Übungen

¹ Deutsch-Französisches Gymnasium Saarbrücken: <http://dfg-lfa.org/vereine-schulen/grundschule>.

anhand von Spielen und Sachkundeunterricht mit praktischen Anwendungsmöglichkeiten, die die Verbindung zum grammatischen Unterricht gewährleisten.

3. Entwicklung des bilingualen Unterrichts

Bei diesem Unterrichtsmodell werden sowohl deutsch- und fremdsprachliche als auch außersprachliche Kompetenzen genutzt. Neben sprachlichen Kompetenzen werden methodische Kompetenzen vermittelt und Sprachlernkompetenzen, Arbeitstechniken entwickelt und gelernt. Ziel des binomischen bilingualen Unterrichts ist der Aufbau fachlicher Kompetenz, die zwei Sprachen beinhaltet. Der Klassenlehrer hält seinen Unterricht in deutscher Sprache und anschließend wird der Inhalt auf französischer Sprache wiederholt und Wort für Wort übersetzt. Das Fachthema wird im Vorfeld vom Klassenlehrer gezielt untersucht und es werden didaktische und methodische Maßnahmen für die verschiedenen Niveaus angepasst. Dieser kooperiert anschließend mit den FremdsprachenlehrerInnen um die fremdsprachdidaktischen Kompetenzen ebenfalls zu vertiefen. Bei der didaktischen Planung werden authentische Materialien in der Zielsprache eingesetzt, sodass andere Perspektiven auf das Thema erschlossen und die Unterrichtseinheit bearbeitet werden kann. Die Anfänge des bilingualen Unterrichts der Bundesrepublik haben ihren Ursprung in der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg, die durch den Élysée-Vertrag von 1963 manifest wurden.² Zahlreiche Methoden wurden entwickelt und ausprobiert, um sich nicht nur auf die formalen Aspekte des Sprachenlernens, sondern auf die Bedeutungsaspekte im kommunikativen Kontext zu konzentrieren. In der Zeit von 1980-1995 suchten die FremdsprachendidaktikerInnen nach Konzepten, die zu besseren Ergebnissen des Fremdsprachenlernens und damit zu einer höheren Kompetenz der SchülerInnen führen könnten.

Man stellte integrierte Lehrkräfte ein, die sich ganz speziell auf das Fremdsprachenlernen fokussierten. Und so entwickelte sich im Laufe der Zeit der Fremdsprachenerwerb und nach dem Selbstverständnis der Fremdsprache wurde die Arbeitssprache im bilingualen Unterricht betrachtet und verstärkt. Mit der Öffnung der europäischen Grenzen ist die sprachliche und interkulturelle Bildung in den Vordergrund gerückt und die Anzahl der bilingualen

² Vgl. Gabriele Kniffka, Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. Paderborn 2009, S. 15.

Schulen ist gestiegen. In allen Ländern werden im Jahr 2013 inzwischen insgesamt mehr als 1.500 Schulen mit bilingualen Angeboten statistisch erfasst.³

Laut eines Beschlusses der Bildungs- und Kulturpolitik vom 24.04.1989 hat die Konferenz die Einrichtung und den Ausbau bilingualer Bildungsgänge gefordert.⁴ Die Europäische Union sieht in der Förderung des bilingualen Unterrichts eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen. Zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz betont die Kultusministerkonferenz vom 8. Dezember 2012, dass der Stellenwert der Sprache Wirkungskraft zeigt und anerkannt ist:

Der Einsatz der Fremdsprachen als Arbeitssprachen intensiviert fachliches und sprachliches Lernen und dient der Vorbereitung auf die zunehmende Internationalisierung in Ausbildung, Studium und Berufsleben.⁵

4. Bilingualer Unterricht als umstrittenes Lernmodell

Welchen Effekt hat der zweisprachige Unterricht auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen des Lernenden? Kann dieses Lernmodell in der Hinsicht als umstritten erachtet werden, dass der Fokus auf die Wirkung der Sprachkompetenzen von jedem Schüler unterbewusst und je nach Bedarf anders eingesetzt wird? Ein solches binomisches bilinguales Unterrichtsmodell betrachten die Sprachdidaktiker Neumann und Roth als

Erfolg versprechend, zweisprachig lebende Kinder schon im Elementarbereich in beiden Sprachen zu fördern. Insbesondere aber sollten sie in beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten, und zwar in aufeinander abgestimmtem und ergänzendem Unterricht.⁶

Ein Modell einer solchen Förderung ist die bilinguale Erziehung. Viele dieser Kinder lernen in ihren Familien zunächst eine andere Sprache als die Deutsche. Haben sie als SchulanfängerInnen noch kein adäquates Niveau im Deutschen als Fremdsprache erreicht, besteht ohne gezielte Förderung das Risiko, dass sich dieses Defizit über die gesamte Schulkarriere hinweg negativ auswirkt. Im Vergleich zu einsprachig aufgewachsenen SchulanfängerInnen verläuft die Sprachaneignung beim bilingualen Schüler viel einfacher, da er bereits ein

³ Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland: Bevölkerungsstand. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/GeschlechtStaatsangehoerigkeit,templateId=renderPrint.psml>. (Zugriff: 26.03.2016).

⁴ Vgl. Gerlind Belke, Peter Conrady: „Einwanderungsland Deutschland. Viele Sprachen in den Schulen“. In: Grundschule 3 (2005), S. 30-31, hier S. 30.

⁵ Kniffka, Siebert-Ott (2009), S. 30.

⁶ Sabine Schmöler-Eibinger: „Deutsch als Zweitsprache“. In: Günter Lange, Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler 2007, S. 128-150, hier S. 131.

Sprachgut besitzt. Dadurch fällt ihm die Perfektionierung dieser Zweitsprache durchaus leichter. Die daraus resultierenden Unterschiede im Sprachbesitz sollten an Schulen berücksichtigt werden, damit sich im weiteren Verlauf aus diesen Differenzen keine Nachteile entwickeln und sich jedes Kind nach seinem Rhythmus entwickeln kann. Es werden pädagogische Maßnahmen und Ziele gesetzt, welche die Sprachkompetenzen definieren: Begleitende Hilfe im Unterricht, Nachhilfeunterricht nach dem Unterricht oder deutschsprachige interdisziplinäre Aktivitäten am Nachmittag. Dabei ist bei diesem Unterrichtskonzept folgender Aspekt zu hinterfragen: Fördert dieser Unterricht bei jedem Lernenden jede Form von Bilingualismus und bietet dieses Lernmodell bei jedem Schüler dieselben Bildungschancen? Konkret auf meine Situation angewendet, lässt sich beobachten, dass der binomische bilinguale Unterricht, der von zwei Lehrkräften in zwei Sprachen durchgeführte Unterricht parallel dargestellt wird: Nachdem der deutschsprachige Lehrer die Anweisungen vor der Klasse ausformuliert hat, übernimmt der französischsprachige Lehrer die gesamte Klasse und geht auf die Anweisungen des deutschsprachigen Lehrers ein. Die Klasse ist heterogen und das Sprachniveau ist nicht bei jedem Lernenden dasselbe. Nach mehreren Unterrichtseinheiten ist festzustellen, dass diese Art des Unterrichtskonzepts nicht für jedes Schülerprofil einen Nutzen darstellt. Dies führt dazu, dass das beschriebene binomische bilinguale Lernmodell als ambivalent betrachtet werden kann. Während sich die deutschsprachigen SchülerInnen nur auf ihre Muttersprache verlassen und die Notwendigkeit des französischen Teils nicht wertschätzen, handeln die zweisprachigen SchülerInnen differenzierter: Sie identifizieren sich mit beiden Sprachen und stärken sie in gleicher Weise. Die frankophonen SchülerInnen betreffend kann festgestellt werden, dass diese sich lediglich auf ihre Muttersprache verlassen und nicht vom eigentlichen Deutschunterricht profitieren. Die Auswirkung des binomischen bilingualen Unterrichts ist demnach sehr unterschiedlich. Bereits Freud bewies, dass das Unterbewusstsein über unser Bewusstsein erhaben ist und uns bei unseren Entscheidungen beeinflusst, so auch beim Erlernen von Sprachen.⁷ Auf diese Weise erklärt sich, wieso sich die einsprachigen frankophonen SchülerInnen beim bilingualen Unterricht nur auf ihre bekannte Sprache stützen und die zweite Fremdsprache vernachlässigen. Daraus folgt, dass die Wirkung der Sprachkompetenzen von jedem Schüler und je nach Bedarf anders eingesetzt werden. Der zweisprachige binomische Unterricht befindet sich in unserem Bildungssystem. Jedoch sollten die Methoden an den Profilen besser angepasst werden, um einen optimalen bilingualen Spracherwerb gewährleisten zu können.

⁷ Vgl. Friederike Klippel: Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4. Berlin 2005, S. 79.

5. Kann der binomische bilinguale Unterricht auch ein Ballast sein?

Lange galt die Regel, dass Kinder eine Sprache möglichst früh lernen müssen, um sie wirklich zu verinnerlichen. Doch diese Theorie wird inzwischen sehr in Frage gestellt. Einen Dämpfer erhielt nämlich dieses binomische bilinguale Lernmodell vom ehemaligen Direktor des *Max-Planck-Instituts* für die Bildungsforschung Jürgen Baumert, der mit anderen Wissenschaftlern folgendes Argument vorlegte: „Wir möchten die immer größere Kluft zwischen diesen und den sich unauffällig entwickelnden Kindern abbauen.“⁸ Baumert zufolge soll der Beginn des frühen Fremdsprachenlernens von der ersten wieder in die dritte Klasse verlegt werden, um die freiwerdende Zeit in den Mathematik- und Grammatikunterricht zu investieren, denn jeder vierte Lernende eines Jahrganges trägt ein hohes Risiko für frühe massive Lernschwierigkeiten und für späteren Analphabetismus.⁹ Ein weiteres Argument ist, dass für Kinder aus türkischen Migrantenfamilien, die das Deutsche nur mangelhaft beherrschen, die zweite Fremdsprache eine zusätzliche Belastung wäre. Für diese Annahme konnten die Experten aber keine wissenschaftlichen Belege anführen.

6. Fazit und Ausblick

„Je früher desto besser“ lautet das Motto der Bildungspolitik, wenn es um den Fremdsprachenunterricht geht. Spielerisch sollten die Kinder in die neue Sprache hineinwachsen, sie mühelos erlernen und fließender beherrschen als frühere Schülergenerationen. Die binomische bilinguale Unterrichtsform stellt für eine Großzahl der Eltern eine ideale Form der Bildung und Erziehung dar. Diese Eltern wählen eine internationale Erziehungsweise für ihren Nachwuchs aus, um die Mehrsprachigkeit und die bikulturellen Werte zu stärken. Doch mittlerweile hat sich Ernüchterung bezüglich dieses Fremdsprachenunterrichts verbreitet. Besonders deutliche Kritik kam, als sich der Grundschullehrer Heiner Böttger negativ zu den

⁸ Gesa Siebert-Ott: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Teilband 1.* Paderborn 2006, S. 30-41, hier S. 31.

⁹ Vgl. Schmörlzer-Eibinger (2007), S. 130.

Ergebnissen des frühen Fremdsprachenunterrichts äußerte: „Es besteht auf der bildungspolitischen Ebene ein großer Irrtum, dass der frühe Start beim Erlernen einer Fremdsprache für sich genommen schon eine Erfolgsgarantie sei.“¹⁰

Die Ausgangsfrage dieses Vortrags war, ob der binomische bilinguale Unterricht an der französischen Grundschule in Saarbrücken ein Hindernis oder eine Basis für eine erfolgreiche Schullaufbahn sei. Die Annahme hierbei ist, dass dieses Unterrichtsmodell nicht für alle SchülerInnen die gleichen Bildungschancen bietet. Des Weiteren ergab sich die Frage, ob sämtliche Schülerprofile in gleicher Weise gefördert werden können und gleiche Bildungschancen gewährleistet sind. Nun kann dieses Lernmodell hier als umstritten erachtet werden, da der Fokus auf die Wirkung der Sprachkompetenzen von jedem Lernenden unbewusst und je nach Bedarf anders eingesetzt wird. Andererseits gab es keine Anzeichen dafür, dass sich zweisprachige Schulprogramme negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache ausgewirkt haben. Doch schließlich bleibt zu diskutieren, ob solche Unterrichtsmodelle in gewissen typischen Kontexten, nämlich in urbanen, sozial schwächeren und gemischten Vierteln wirken. Didaktische und einfallsreiche Interventionen, die eine zusätzliche Komponente für den Zweitsprachenunterricht sind, sollten für jedes Schülerprofil je nach Niveau angepasst sein. Laut der Sprachpsychologin Claudia Maria Riehl wird Mehrsprachigkeit immer falsch verstanden:

Mehrsprachig ist jeder, der flexibel und ohne größere Probleme von einer Sprache in eine andere wechseln kann. Wenn man die Sprachen gelernt hat und wie gut man sie versteht und spricht ist dabei gar nicht so ausschlaggebend.¹¹

Binomische bilinguale Unterrichtsangebote sollten nach Möglichkeit auf alle Schulen ausgeweitet werden, mit dem Ziel, die fremdsprachlichen- und bilingualen Fachkompetenzen möglichst vieler SchülerInnen zu fördern. Hierzu gehört auch eine Ausweitung des bilingualen Unterrichts in allen Fachbereichen, sei es im Rahmen eines bilingualen Bildungsgangs, als durchgängiger Fachunterricht beziehungsweise im Rahmen bilingualer Module. Eine Flexibilisierung bilingualer Unterrichtsangebote soll Durchlässigkeit berücksichtigen und fördern, sodass für SchülerInnen der Zugang zum bilingualen Unterricht zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn ermöglicht wird, egal ob der deutsche Native Speaker, frankophon oder Ausländer ist. Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen bleibt eine positive Be-

¹⁰ Adelheid Kierepka: „Mehrere Sprachen in der Grundschule. Aspekte der Förderung und Einschätzung von mehrsprachigen Schülerleistungen“. In: Michael K. Legutke, Maike Grau (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt a.M. 2008, S. 32-93, hier S. 57.

¹¹ Ebd., S. 56.

reicherung. In den letzten Jahren konnte man einen positiven Wandel beobachten, der eindeutig eine größere Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft mit sich bringt. Die traditionelle Einsprachigkeit gibt es schon lange nicht mehr und darüber gilt was Wilhelm von Humboldt schon vor fast zweihundert Jahren sagte und Apeltauer in seiner Studie ebenso in Erinnerung ruft: „Man kann eine Sprache nicht unterrichten, man kann nur günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass sie sich spontan im Geiste entwickelt.“¹²

Es ist notwendig, sich früh mit dieser Thematik und den Lernenden auseinanderzusetzen, um eine gelungene Basis zu entwickeln. Mehrsprachigkeit wird heutzutage nicht mehr nur als eine wesentliche soziale Bereicherung dargestellt, sondern viel mehr als eine Notwendigkeit gesehen, sich auf dem weltweiten Arbeitsmarkt zu behaupten.

6. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Ernst Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin 1997.

Gerlind Belke, Peter Conrady: „Einwanderungsland Deutschland. Viele Sprachen in den Schulen“. In: Grundschule 3 (2005), S. 30-31.

Adelheid Kierepka: „Mehrere Sprachen in der Grundschule. Aspekte der Förderung und Einschätzung von mehrsprachigen Schülerleistungen“. In: Michael K. Legutke, Maika Grau (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt a.M. 2008, S. 32-93.

Friederike Klippel: Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4. Berlin 2005.

Gabriele Kniffka, Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. Paderborn 2009.

Sabine Schmölzer-Eibinger: „Deutsch als Zweitsprache“. In: Günter Lange, Swantje Weinholt (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler 2007, S. 128-150.

Gesa Siebert-Ott: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Teilband 1. Paderborn 2006, S. 30-41.

Internetquellen

¹² Ernst Apeltauer: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin 1997, S. 178.

Ecole française de Luxembourg: <http://www.ecolefrancaise.lu/>.

Statistisches Bundesamt Deutschland: Bevölkerungsstand. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/GeschlechtStaatsangehoerigkeit,templateId=renderPrint.psm> (Zugriff: 26.03.2016).

Mehrsprachigkeit in der Grundschule am Beispiel der luxemburgischen Schulpolitik in der Gemeinde Bettemburg

ANDREAS ZEBERER

Abstract

Luxemburgs Grundschulwesen ist sehr stark durch seine Dreisprachigkeit geprägt. Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind die dominierenden Sprachen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die luxemburgische Mehrsprachigkeit am konkreten Beispiel der Grundschule Bettemburg im Grundschulwesen Luxemburgs manifestiert und entwickelt hat. Dabei soll jedoch der These nachgegangen werden, dass Luxemburgs Mehrsprachigkeit keineswegs ein voranschreitender Prozess ist. Am Beispiel praxisorientierter Strategien im Schulunterricht soll die These verifiziert werden.

1. Luxemburgs Mehrsprachigkeit im Grundschulwesen: Dreisprachigkeit als Merkmal

Luxemburg ist ein mehrsprachiges Land. *Lëtzebuergesch* ist die Nationalsprache¹, während Französisch als Gesetzessprache, Schriftsprache der Verwaltung, sowie Prestige- und Kultursprache fungiert.² Deutsch wird hauptsächlich als Schriftsprache in der Presse verwendet. Während Luxemburgisch sich in der mündlichen Alltagskommunikation als zentrales Medium bewährt hat, teilen sich das Deutsche und Französische die schriftsprachlichen Domänen untereinander auf.

De facto verfügt Luxemburg über eine Dreisprachigkeit, die zu einem der kostbarsten Schätze des Landes gezählt werden darf. Durch das Sprachengesetz vom 24. Februar 1984 wurde Luxemburgs Dreisprachigkeit legislativ verankert.³ Vor diesem Hintergrund wird Luxemburgs Mehrsprachigkeit eine überaus zentrale Rolle im Luxemburger Schulsystem beigemessen. So übernimmt das Schulsystem die wichtige Funktion, die Mehrsprachigkeit zu gewährleisten und gegebenenfalls auch zu beeinflussen.⁴

¹ Im Gesetzestext vom 24. Februar 1984 heißt es: „La langue nationale des Luxembourgeois est le luxembourgeois“.

² Vgl. Fernand Fehlen: Multilingualismus und Sprachenpolitik. In: Wolfgang H. Lorig, Mario Hirsch (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden 2008, S. 45-61, hier S. 45.

³ Den Gesetzestext findet man unter <http://eli.lgilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1> (Zugriff 24.03.2016).

⁴ Vgl. Peter Gilles: Luxemburgische Mehrsprachigkeit. In: Michael Elmentaler (Hrsg.): Deutsch und seine Nachbarn. Frankfurt a. M. 2009. S. 185-200, hier S. 188.

Der vorliegende Beitrag möchte sich daher dem Prozess der Mehrsprachigkeit im Luxemburger Grundschulsystem widmen. Stützend auf interkulturelle Strategien im Schulsystem, sollen konkrete Beispiele aus der *École fondamentale* in Bettemburg herausgearbeitet werden. Dabei soll die These vertreten werden, dass Luxemburgs Mehrsprachigkeit kein weiterschreitender Prozess im luxemburgischen Grundschulsystem ist. Zum besseren Verständnis sollen vorab einige wichtige sprachhistorische Eckdaten zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg aufgezeigt werden. Hierbei soll ein kurzer Bezug auf die Mehrsprachigkeit in der Luxemburger Schulgeschichte genommen werden. Mit dem Aufbau der *École fondamentale* in Luxemburg, speziell dem Aufbau der *École fondamentale* in Bettemburg, soll ein Rahmen für das abschließende Kapitel geschaffen werden. Anschließend soll die oben erwähnte These durch Beispiele aus dem Bettemburger Grundschulwesen konkretisiert werden. Den Abschluss bildet ein Fazit sowie eine kurze kritische Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema „Grenzenlos durch die Bildung?! – Interkulturelle Strategien in Kultur, Politik und Schule in der mehrsprachigen Großregion“, das dem vorliegenden Band zugrunde liegt.

2. Eckdaten zu Luxemburgs Schulgeschichte und Mehrsprachigkeit

Situiert auf der germanisch-romanischen Sprachgrenze, ist das Territorium ‚Luxemburg‘ seit jeher von vielfältigen Sprachkontaktprozessen geprägt worden, die schließlich auch zur Etablierung einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft geführt haben, die durch das gleichzeitige Vorhandensein von germanischen und romanischen Varietäten geprägt ist. Dieser germanisch-romanische Bilingualismus hat sich bedingt durch dynastische, national-staatliche und externe Ereignisse permanent verändert, ist jedoch bis heute prinzipiell erhalten geblieben.⁵

Unter dem französischen Regime (1795-1814) sollte das Schulwesen des Großherzogtums Luxemburg grundlegend erneuert werden, jedoch wurde sich weitestgehend im *Département des Forêts*, wie das damalige Gebiet Luxemburgs genannt wurde, nicht darum gekümmert. Unter dem Regime des Königreichs der Vereinigten Niederlande (1815-1830) sollten sich die Vorzeichen nicht verändern. Es kam zwar zur Gründung des Großherzogtums Luxemburg infolge des Wiener Kongresses 1815, jedoch sollten sich jegliche schulpolitische Initiativen nicht entfalten können. Durch die belgische Revolution 1830 und die Gründung Bel-

⁵ Gilles (2009), S. 185.

giens wurde Luxemburg dazu gezwungen, seine Grenzen neu zu ziehen. Infolge der Londo-
ner Verträge 1830/1839 musste Luxemburg einen Großteil des westlichen Gebietes an das
neu gegründete Belgien abtreten.⁶ Hierbei handelte es sich um das romanischsprachige Ge-
biet. Das Großherzogtum war demzufolge nur noch germanischsprachig. Somit war eine
germanisch-romanische Sprachgrenze geschaffen. Nach der Teilung von 1939 nahm sich
der König der Vereinigten Niederlande und Großherzog von Luxemburg Wilhelm II. 1840
eines Luxemburger Territoriums an.⁷ Die Zeit des belgischen Regimes (1830-1839) stand
keinesfalls für eine positive Zeit in der luxemburgischen Schulgeschichte. Dies verdeutlicht
Peter Voss: „1841 gab es in einem Drittel der Luxemburger Gemeinden keinen Primärschul-
unterricht; von 382 Schulen wurden 176 ausschließlich im Winter betrieben. Fast die Hälfte
der Luxemburger Lehrer besaß keinerlei Qualifikationsnachweis.“⁸ Mit der luxemburgi-
schen Verfassung von 1841 wurde sich wieder vermehrt um das Schulwesen gekümmert.
Über die immense Bedeutung, die dem Schulwesen in dieser Verfassung beigemessen
wurde, schreibt Voss: „So erhob Art. 51 der Verfassung von 1841 die Ausarbeitung eines
„Gesetzes über den öffentlichen Unterricht“ zu einer von insgesamt sechs Prioritäten, die
zur „vollständigen Organisation des Landes erforderlich“ waren.“⁹

Zwei Jahre später wurde am 26. Juli 1843 das erste luxemburgische Primärschulgesetz ver-
abschiedet.¹⁰ Das luxemburgische Schulgesetz erwies sich als richtungsweisend für das
Großherzogtum Luxemburg. Die Besonderheit des Schulgesetzes hebt Voss wie folgt her-
vor:

[E]inem im Grunde rein deutschsprachigen Gebiet wurde von Amts wegen die
Zweisprachigkeit verordnet. Die Einführung des obligatorischen Französisch-
Unterrichts in den Primärschulen des Großherzogtums, das mit der Province du
Luxembourg den französischsprachigen Landesteil an Belgien verloren hatte,
war die Voraussetzung dafür, dass sich Luxemburg im Zeitraum von einigen
Generationen zu einem zweisprachigen Land entwickeln sollte.¹¹

Insgeheim entwickelte sich aus der Zweisprachigkeit eine Dreisprachigkeit, da die luxem-
burgischen Schüler die luxemburgische Sprache zu ihrer Sprache der Alltagskommunikation
machten. Noch heute ist die Dreisprachigkeit ein wichtiger Bestandteil im Luxemburger
Schulsystem. In Luxemburg selbst etablierte sich zur selben Zeit das Französische als Ver-

⁶ Gilles (2009), S. 185.

⁷ Peter Voss: Vom Land zur Nation. Schulgesetz, Schulverwaltung und Schulstatistik nach 1840. In:
http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7026_301_Voss.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

⁸ Ebd., S. 33.

⁹ Ebd., S. 33.

¹⁰ Ebd., S. 33.

¹¹ Ebd., S.33.

waltungssprache, obschon man sich von den romanischsprachigen Gebieten Belgiens abgegrenzt hatte. Durch die erste luxemburgische Verfassung 1848 wurde die deutsch-französische Zweisprachigkeit wie folgt festgeschrieben: „L’emploi des langues allemande et française est facultatif. L’usage n’en peut être limité“.¹² Die luxemburgische Sprache wurde hingegen nicht in der Verfassung aufgenommen, da es von einem Großteil der Bevölkerung als bloßer Dialekt des Deutschen angesehen wurde. Durch ein aufkommendes nationalstaatliches Bewusstsein veränderte sich dies grundlegend in den nachfolgenden Jahren. Luxemburgisch, ein westmoselfränkischer Dialekt, entwickelte sich mehr und mehr zur Sprache der Luxemburger Bevölkerung und der mündlichen Kommunikation. Folglich entstanden die ersten Wörterbücher auf Luxemburgisch sowie grammatische Abrisse und das erste luxemburgische literarische Werk.¹³ Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem damit verbundenen Ende der Germanisierungspolitik des Nazi-Regimes im Großherzogtum Luxemburg wurde, ein international viel beachtetes Sprachengesetz am 24. Februar 1984, erstmals offiziell die Dreisprachigkeit in Luxemburg legislativ festhalten. Fortan waren Französisch, Deutsch und Luxemburgisch die drei Sprachen des Großherzogtums Luxemburg. Mit diesem Sprachengesetz sollte sich auch das luxemburgische Schulsystem grundlegend ändern.

Unter welcher Form das Sprachengesetz von 1984 seinen Einzug in das luxemburgische Schulsystem gefunden hat, soll anhand des folgenden Kapitels verdeutlicht werden. Vorab wird das luxemburgische Grundschulsystem unter der Prämisse der Mehrsprachigkeit erläutert.

3. Mehrsprachigkeit im Grundschulsystem Luxemburgs

Luxemburg erfüllt das Motto „in Vielfalt geeint“¹⁴, wie es die Europäische Union in seiner Bildungspolitik ausgerufen hat. Besonders auf dem Gebiet der Sprachenförderung nimmt

¹² Gilles (2009), S. 186.

¹³ Eine 1897 vom Parlament berufene Wörterbuchkommission publizierte 1906 das zweite luxemburgische Wörterbuch, nachdem bereits 1847 Jean François Gangler ein erstes Wörterbuch mit dem Titel „Lexicon der Luxemburger Umgangssprache, wie sie in und um Luxemburg gesprochen wird“ veröffentlichte. 1914 wurde ein Rechtsschreibungssystem geschaffen, das aber nie in der Schule unterrichtet wurde. Erst 1975 wurde es weitestgehend reformiert. Das erste literarisch luxemburgische Werk stammt von Antoine Meyer und trug den Titel „E Schrek op de’ Lezebuenger Parnassus“.

¹⁴ Europäische Union: Das Motto der EU. In: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_de.htm (Zugriff: 10.03.2016).

Luxemburg eine Vorreiterrolle in Europa ein. Die Europäische Kommission hat es sich zum Ziel gesetzt, dass man neben seiner Muttersprache auch noch zwei weitere Fremdsprachen sprechen soll. Mit seinen schulpolitischen Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit – Trilingualismus in der Grundschule – erfüllt Luxemburg bereits heute alle Kriterien. Die drei Sprachen des Sprachengesetzes von 1984 haben sich im Grundschulwesen Luxemburgs etabliert. Daher ist es nicht unüblich, dass Luxemburger SchülerInnen neben ihrer Muttersprache, auch eine Erst- und Zweitsprache sowie ein, zwei oder mehrere weitere Fremdsprachen sprechen. Demnach weist Luxemburg, wie kein anderes Land in Europa, eine komplexe Sprachsituation auf. Des Weiteren fördert Luxemburg den Trilingualismus im Grundschulwesen verstärkt, um somit einerseits den Schülern und Schülerinnen den Übergang vom *enseignement primaire* ins *enseignement secondaire* zu erleichtern, andererseits um eine sprachliche Grundlage für ein auf Mehrsprachigkeit ausgerichtetes Berufsleben zu gewährleisten.

Auf organisatorischer Ebene hat das *Enseignement fondamental* durch ein neues Bewertungssystem, dem *bilan intermédiaire annuel*¹⁵, versucht, das luxemburgische Grundschulsystem in seinen sprachlichen Kompetenzen stärker in den Vordergrund zu rücken. Das alte klassische Punktesystem wurde durch ein kompetenzorientiertes Bewertungssystem ersetzt. Von dieser Maßnahme profitieren vor allem die SchülerInnen, indem sie durch den *bilan intermédiaire annuel* ihre sprachlichen Schwächen aufgezeigt bekommen. Durch das ehemalige Punktesystem war dies nur bedingt möglich, da auf dem Zwischen- und Abschlusszeugnis der SchülerInnen nur die Punktevergabe zu lesen war.

Wenn man auf soziokulturellem Plan den Ausländeranteil¹⁶ in Luxemburg betrachtet, findet man in den luxemburgischen Grundschulen eine Art *melting pot* von verschiedenen Kulturen und Sprachen vor. Um diese Sprachen- und Kulturenviefalt koordinieren zu können, bedarf es einer schulischen Institution. Diese schulische Institution wurde 2009 durch eine neu überarbeitete Schulreform in der *École fondamentale* ins Leben gerufen. Der nachfolgende Abschnitt beschäftigt sich daher mit dem Aufbau der *École fondamentale*, insbesondere mit den *Écoles fondamentales* der Gemeinde Bettemburg.

¹⁵ Eine genaue Beschreibung des *bilan intermédiaire annuel* findet sich auf den Seiten 9-13 des descriptif détaillé de l'enseignement fondamental unter <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf> (Zugriff 17.03.2016).

¹⁶ STATEC: Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier (x1000) 1981, 1991, 2001-2016. In: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 (Zugriff: 24.03.2016).

3.1 Die *École fondamentale* in Luxemburg

Mit der 2009 neu überarbeiteten Schulreform¹⁷ im *Enseignement fondamental* wurde die Grundschule Luxemburgs organisatorisch und pädagogisch grundlegend umstrukturiert. Durch die luxemburgische Verfassung ist der Staat befugt, das Bildungswesen zu organisieren und zu regeln.¹⁸

Im luxemburgischen Schulsystem umfasst die Grundschule die ersten neun Schuljahre, wobei vier Lernzyklen vorgesehen sind.¹⁹ Der erste Zyklus bildet die *éducation préscolaire*. Ihr kann ein fakultatives Jahr in der *éducation précoce* vorangehen. Die Zyklen 2, 3 und 4 bilden das *enseignement primaire*. Die Dauer eines jeweiligen Zyklus beträgt zwei Jahre. Im Ganzen werden die vier Zyklen unter dem Namen der *École fondamentale*²⁰ vereint. Von 2014-2015 verteilten sich 156 öffentliche *Écoles fondamentales* auf 105 Gemeinden in ganz Luxemburg.²¹ Drei dieser öffentlichen *Écoles fondamentales* befinden sich in der Gemeinde Bettemburg.²²

Laut einer statistischen Auswertung der Gemeinde Bettemburg aus dem Schuljahr 2014/2015 waren 941 Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen Bettemburgs angemeldet. Unter ihnen besaßen 519 SchülerInnen eine luxemburgische Staatsangehörigkeit so-

¹⁷ Service Central de Législation: MEMORIAL Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg/MEMORIAL Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Lois et règlements grand-ducaux concernant l'enseignement fondamental. In: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0187/a187.pdf#page=5> (Zugriff: 10.03.2016).

¹⁸ In der Folge nominiert der luxemburgische Staat das Lehrpersonal und verteilt es auf die einzelnen Gemeinden des Großherzogtums. Die Gemeinden ihrerseits haben die Aufgabe, die Räumlichkeiten und das Schulmaterial für den Schulunterricht zu stellen. Des Weiteren sind sie für die Schulorganisation verantwortlich und ordnen die SchülerInnen in Klassen zu. Während ihrer Schulzeit begleitet ein Team aus zahlreichen Personen die SchülerInnen: SchulinspektorIn, LehrerInnen, KlassensprecherIn, pädagogisches Team (ein Lehrer/eine Lehrerin sowie ein Erzieher/eine Erzieherin), KoordinatorIn für die einzelnen Zyklen, Schulkomitee und ein multiprofessionelles Team (Psychologen und Psychologinnen, PsychomotorikerInnen und ErzieherInnen).

¹⁹ Eine graphische Darstellung ist unter <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf> (Zugriff 17.03.2016) zu finden.

²⁰ Der Begriff der *École fondamentale* soll fortan durch sein deutsches Äquivalent Grundschule ersetzt werden.

²¹ Fernab der öffentlichen Schulen in Luxemburg gibt es auch noch eine Reihe von privaten und internationalen Schulen. Eine genaue Liste findet man unter <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire/index.html> (Zugriff 10.03.2016).

²² Die Gemeinde Bettemburg umfasst drei Grundschulen, die sich auf zwei Orte – Bettemburg und Nörtzingen – innerhalb der Gemeinde verteilen. Die Grundschulen *Reebou-Schoul*, *Schoul am Duerf* sowie ein zusätzlicher Gebäudekomplex, dem der *Spillschoul am Park*, sind in Bettemburg ansässig. Eine weitere Grundschule befindet sich in Nörtzingen.

wie 422 SchülerInnen eine ausländische. Prozentual gesehen hatten rund 55 % der SchülerInnen eine luxemburgische Staatsangehörigkeit, während 44,85 % eine ausländische besaßen. Demnach findet man im Schulsystem der Gemeinde Bettembourg ein fast ausgeglichenes Verhältnis von ausländischen und einheimischen Schülern und Schülerinnen vor.

Évolution du nombre d'élèves dans la commune de Bettembourg par nationalité

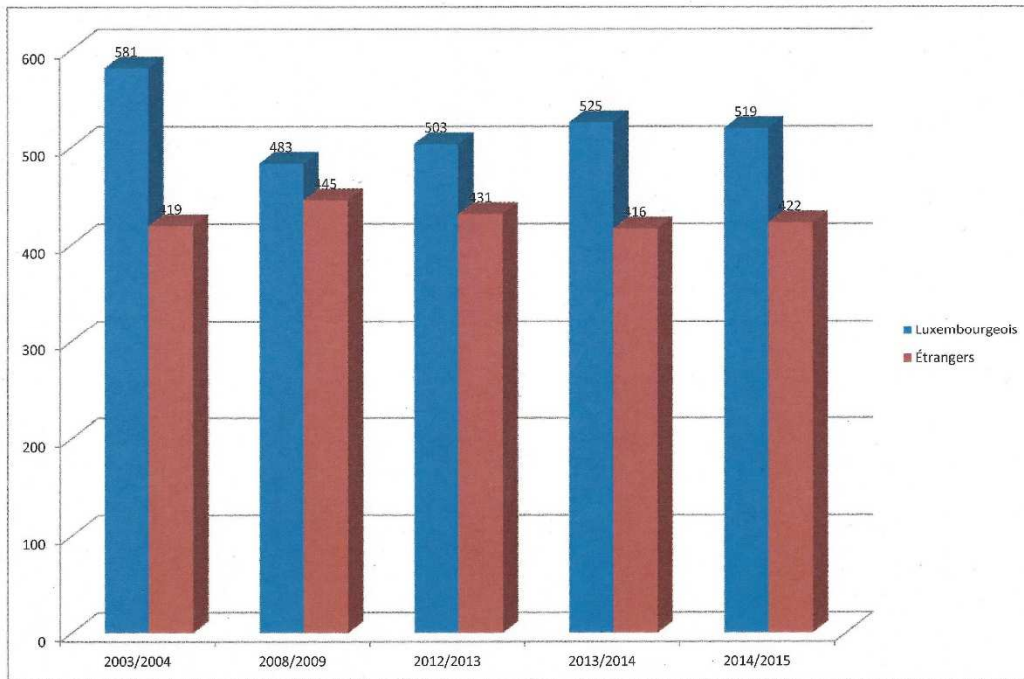
	2003/2004				2008/2009			
	Lux	%	Étrangers	%	Lux	%	Étrangers	%
Cycle 1 - précoce	50	61,73	31	38,27	31	42,47	42	57,53
Cycle 1 - préscolaire	126	55,75	100	44,25	106	51,96	98	48,04
Cycle 2	137	56,85	104	43,15	105	48,61	111	51,39
Cycle 3	142	58,44	101	41,56	117	54,42	98	45,58
Cycle 4	126	60,29	83	39,71	124	56,36	96	43,64
Total	581	58,10	419	41,90	483	52,05	445	47,95
Grand Total	1000				928			

	2012/2013				2013/2014			
	Lux	%	Étrangers	%	Lux	%	Étrangers	%
Cycle 1 - précoce	40	52,63	36	47,37	48	57,83	35	42,17
Cycle 1 - préscolaire	119	54,09	101	45,91	123	57,75	90	42,25
Cycle 2	126	55,51	101	44,49	122	54,22	103	45,78
Cycle 3	118	55,14	96	44,86	115	53,49	100	46,51
Cycle 4	100	50,76	97	49,24	117	57,07	88	42,93
Total	503	53,85	431	46,15	525	55,79	416	44,21
Grand Total	934				941			

	2014/2015			
	Lux	%	Étrangers	%
Cycle 1 - précoce	49	67,12	24	32,88
Cycle 1 - préscolaire	124	58,22	89	41,78
Cycle 2	123	55,41	99	44,59
Cycle 3	115	50,44	113	49,56
Cycle 4	108	52,68	97	47,32
Total	519	55,15	422	44,85
Grand Total	941			

Évolution du nombre d'élèves dans la commune de Bettembourg par nationalité

Évolution du nombre d'élèves dans la commune de Bettembourg par nationalité



Représentation graphique de l'évolution du nombre d'élèves dans la commune de Bettembourg par nationalité

Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit den Formen der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Grundschulwesen auseinander.

4. Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Grundschulwesen

An das Sprachengesetz von 1984, das die Dreisprachigkeit festschreibt, sind die Sprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch fest im luxemburgischen Sprachgebrauch verankert. Daran knüpft auch das luxemburgische Grundschulwesen an. Im ersten zweijährigen Zyklus ist die Unterrichtssprache unter den Kindern Luxemburgisch. Hauptziel ist es, den ausländischen Kindern die luxemburgische Sprache näherzubringen sowie bei den einheimischen Kindern ein erweitertes Sprachgefühl für das Luxemburgische zu entwickeln. Einen Sprachunterricht, wie wir ihn im *enseignement primaire* vorfinden, gibt es hier noch nicht. Den Schülerinnen und Schülern soll stattdessen das Luxemburgische anhand von Spielen, Büchern sowie individuell oder an die Gruppe angepassten Aktivitäten spielerisch beigebracht werden. Demnach möchte die *éducation préscolaire* eine multikulturelle Schüler-

schaft zusammenbringen und stellt ihr durch die luxemburgische Sprache das Kommunikationsmittel dafür zur Verfügung. Für ausländische Kinder ist die luxemburgische Sprache ein integrationsförderndes Mittel. Der strikte Gebrauch des Luxemburgischen soll den Kindern nicht nur helfen, ein Sprachbewusstsein für die Landessprache zu entwickeln, sondern auch ein Nationalbewusstsein für das Großherzogtum.

Ab dem zweiten Zyklus des *Enseignement fondamental* setzt die Phase der Alphabetisierung ein. Luxemburgs Alphabetisierung ist auf die deutsche Sprache ausgerichtet. Französischsprachige SchülerInnen werden hiermit vor erhebliche Probleme gestellt. Im Umkehrschluss verwundert es daher keineswegs, dass es mittlerweile ernsthafte Diskussionen über eine zweite Phase der Alphabetisierung auf Französisch gibt. Diese Überlegung über eine Alphabetisierung auf Französisch zeigt, dass es nur noch eine Frage der Zeit sein wird, bis die Befürworter einer Alphabetisierung auf Luxemburgisch ihr Wort erheben. Luxemburgisch hat sich insgeheim bereits als inoffizielle Unterrichtssprache in den luxemburgischen Klassensälen etabliert. Obwohl der luxemburgische Lehrplan es vorsieht, die Luxemburger Sprache nur eine Stunde zu unterrichten, so werden die Fächer Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Religion, Musik usw. weitestgehend auf Luxemburgisch unterrichtet.²³ Hier konzentriert man sich verstärkt auf das Lesen von luxemburgischen Texten. De facto findet das Luxemburgische als Schriftsprache keinen Eingang ins Grundschulsystem Luxemburgs. Mitte des zweiten Zyklus' wird die französische Sprache in den luxemburgischen Lehrplan aufgenommen.²⁴ Bei Problemen im Spracherwerb und/oder Schriffterwerb der drei Sprachen Deutsch, Französisch und Luxemburgisch oder in einem der anderen Schulfächer des jeweiligen Zyklus wird den Schülerinnen und Schülern ein *appui pédagogique*²⁵ seitens ihrer Lehrer gewährleistet.²⁶ Diese zusätzliche Hilfeleistung kann sowohl während als auch außerhalb der Schulstunden stattfinden. Bei schwerwiegenden schulischen Problemen unterstützt das multiprofessionelle Team der jeweiligen Schule das Lehrpersonal. Somit kann den Schülerinnen und Schülern besonders bei sprachlichen Problemen äußerst effektiv und gezielt geholfen werden.

Man kann festhalten, dass die *École fondamentale* den Schülerinnen und Schülern einen umfassenden Rahmen in ihrem Sprach- und Schriffterwerb bietet, der sich durchaus positiv auf ihre Sprachleistungen auswirkt. Andererseits sehe ich in der Alphabetisierung auf

²³ Eine detaillierte Übersicht über die Aufteilung der Schulstunden findet man im *descriptif détaillé des enseignements fondamentaux* auf den Seiten 7 und 8 unter <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf> (Zugriff 17.03.2016).

²⁴ Der luxemburgische Lehrplan setzt 54 Unterrichtsstunden Französisch im ersten Jahr fest.

²⁵ Hierunter versteht man eine pädagogische Unterstützung.

²⁶ 54 Stunden können hierfür von den Lehrern jährlich beansprucht werden.

Deutsch ein sich immer mehr zuspitzendes Problem, das auf das Grundschulsystem Luxemburgs zukommt. Auf lange Sicht wird man an einer Alphabetisierung auf Französisch kaum vorbeikommen, um der Chancengleichheit der doch immer mehr werdenden französischsprachigen Schülerschaft entgegen zu kommen. Dies könnte, wie erwähnt, wiederum die Befürworter einer Alphabetisierung auf Luxemburgisch auf den Plan rufen, die sich durch einen derartigen Entschluss benachteiligt fühlen würden, denn es muss einem bewusst sein, dass die luxemburgische Sprache weiterhin als identitätsstiftend für den Luxemburger gilt. So sehr das luxemburgische Grundschulsystem von seinem Trilingualismus profitiert, so sehr schafft es sich durch seine Mehrsprachigkeit Probleme.

4.1 Mehrsprachigkeit am Beispiel der Grundschulen in Bettemburg

Mehrsprachigkeit hat viele Facetten in den Bettemburger Grundschulen. So bringt die Gemeinde Bettemburg eine Infobroschüre, den sogenannten *Schoulbuet*, zu Beginn eines jeden Schuljahres heraus, die einen Einblick in das Schulleben der Gemeinde Bettemburg verschafft. Dass sich Formen der Mehrsprachigkeit nicht nur innerschulisch, sondern auch auf kommunaler Ebene bilden, kann man am Beispiel der aktuellen Version des *Schoulbuet* des Schuljahrs 2015/2016 sehen. Bereits das Vorwort²⁷ der *Schulschöffin*²⁸ wurde in die Sprachen Französisch und Deutsch übersetzt. Man erkennt hier sehr deutlich, dass der *Schoulbuet* sich mit den „Sprachen der Schule“ auseinandersetzt. Deutsch, die Sprache der Printmedien, wird hier nicht ausschließlich verwendet. Blättert man durch den *Schoulbuet*, so stellt man fest, dass die Beiträge überwiegend auf Französisch geschrieben sind. Der *Schoulbuet* zeigt klar auf, inwieweit eine Abkehr von der deutschen Sprache als Sprache der Printmedien auf der Ebene der Schulpolitik Bettemburgs bereits eingesetzt hat.

Die Bettemburger Schulpolitik hat es sich zum Ziel gesetzt, praxisorientierte Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Die *éducation préscolaire* hat es sich daher gezielt zur Aufgabe gemacht, den ausländischen Kindern bei ihren sprachlichen Problemen zu helfen. Die *éducation préscolaire* der Grundschulen Bettemburgs versucht des Weiteren, den Kindern die luxemburgische Sprache auf spielerische Art und Weise beizubringen. Tägliche Übungen, wie zum Beispiel kurze Reime bilden, mit zwei Wörtern einen kurzen Satz

²⁷ Nachzulesen auf S. 3 des *Schoulbuets* 2015/2016. Beetebuerg: Obeler, Fenneng, Hunchereng, Näerzeng. Bettemburg 2015.

²⁸ Eine *Schulschöffin* ist eine, dem BürgermeisterIn, beigeordnete Beamtin in Luxemburg, die sich um die Angelegenheiten des Schulwesens in der Gemeinde kümmert.

bilden sowie Bildergeschichten mit kurzen luxemburgischen Texten vorgelesen zu bekommen, welche die SchülerInnen dann versuchen sollen zu verstehen und sie anschließend in ihren eigenen Wörtern nacherzählen sollen, gehören folglich zu den zahlreichen Aktivitäten. Der ganze Ablauf wird gruppenorientiert durchgeführt. Den Kindern soll ein Gefühl von sprachlicher Integration vermittelt werden. Der Erwerb der luxemburgischen Sprache sowie die damit verbundene soziale Integration in eine Gruppe, die sprachlich heterogen ist, und deren Homogenisierung durch eine gemeinsame Sprache stehen hierbei im Mittelpunkt. Sofern dennoch gravierende sprachliche Probleme bei Kindern eintreten, kümmert sich ein *service d'apprentissage* einmal wöchentlich darum. Bei Bedarf kann diese Unterstützung auch erweitert werden.

Die praxisorientierte Förderung der Mehrsprachigkeit setzt sich auch in der *éducation primaire* fort. Die *Reebou-Schoul* hat zum Beispiel ein Schulprojekt namens *Reebou Schoulzeitung* ins Leben gerufen. Diese ist eine von Schülerinnen und Schülern angefertigte Schulzeitung, die im Internet publiziert wird. Sämtliche Zyklen der Grundschule beteiligen sich an diesem Projekt. Die Homepage wird vom Lehrpersonal verwaltet. Sämtliche Beiträge stammen von den Schülerinnen und Schülern. Die Beiträge sind sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch verfasst. Einzig die Startseite der Homepage ist auf Luxemburgisch gehalten. Die Beiträge variieren zwischen schlichten, selbstgeschriebenen, fiktiven Geschichten in deutscher Sprache, Reiseberichten, Gedichten in luxemburgischer Sprache, Bastelanleitungen, zum Beispiel „Ton joli plumier“, Witzen in deutscher wie auch in französischer Sprache und französischsprachigen „histoires de fantômes“.²⁹ Dabei ist es den Schülerinnen und Schülern frei überlassen, in welcher Sprache sie ihre Geschichten und Texte verfassen. Auf der Homepage der *Sonneschoul* wurden „Webbooks“³⁰ von einigen Schülerinnen und Schülern veröffentlicht. Diese kurzen, mit Bildern verzierten, selbstgeschriebenen, virtuellen Bücher sind auf Deutsch und Französisch verfasst. Bemerkenswert im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit sind hingegen die Arbeiten der *Schoul am Duerf*. SchülerInnen der *Schoul am Duerf* haben eine „Schoulcharta“ in 8 Sprachen verfasst.³¹ Erstmals wird die legislative Dreisprachigkeit Luxemburgs im Schulsystem überschritten. Den Schülerinnen und Schülern ist es gelungen, ihre familiären sprachlichen Kenntnisse in einem Schulprojekt zu integrieren.

²⁹ Sämtliche Beiträge kann man auf der Seite http://www.beetebuerger-schoulen.lu/wikiview?com=0I322I0I0I&page_id=&projectid=742&element_id=&com=0I137I0I0I&mode=viewer (Zugriff 17.03.2016) nachlesen.

³⁰ Nachzulesen unter <http://www.beetebuerger-schoulen.lu/?com=0I181I0I0I> (Zugriff 17.03.2016).

³¹ Nachzulesen ebd.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrsprachigkeit im Grundschulwesen der Gemeinde Bettemburg sehr ausgeprägt ist. Praxisorientierte Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit, wie die Übersetzung der Schulcharta, zeigen deutlich, dass es Ansätze in der Förderung der Mehrsprachigkeit gibt, die weit über die landesweite Dreisprachigkeit im Grundschulwesen hinausgehen. Auf organisatorischer Ebene lässt sich feststellen, dass Deutsch als Schriftsprache in den Printmedien vermehrt durch die französische Sprache ersetzt wird.

5. Fazit

Luxemburgs Mehrsprachigkeit im Grundschulwesen ist sehr stark durch eine sprachpolitisch bedingte, legislativ verankerte Dreisprachigkeit geprägt. Deutsch, Französisch und Luxemburgisch sind die dominierenden Sprachen des luxemburgischen Grundschulsystems. Die Mehrsprachigkeit im Grundschulwesen weist deutliche Züge eines voranschreitenden Prozesses auf. So wird eine Alphabetisierung auf Französisch gefordert, um dem immer größer werdenden Anteil französischsprachiger Schüler gerecht zu werden. Folglich möchten die Befürworter der luxemburgischen Sprache auch jene stärker im Schulunterricht Luxemburgs integriert sehen. Demzufolge wird die Schulpolitik Luxemburgs in naher Zukunft hier erstmals an ihre Grenzen stoßen. Es scheint nahezu unmöglich, alle Interessen der drei Sprachgruppen miteinander zu vereinen. Erschwerend kommt hier hinzu, dass sich die sprachliche Vielfalt in den nächsten Jahren erheblich verändern wird. Durch die anhaltende Flüchtlingskrise werden neue Sprachgemeinschaften nach Luxemburg kommen. Dies hat zur Folge, dass das dreisprachige Schulmodell Luxemburgs sich verändern muss, um den Sprachkompetenzen der Migrantenkinder gerecht zu werden. Praxisorientierte Projekte, die der Förderung der Mehrsprachigkeit dienen, wie zum Beispiel das Übersetzen einer Schulcharta in mehrere Sprachen, könnten die Projekte der Zukunft sein. Des Weiteren darf die luxemburgische Schulpolitik nicht den Fehler machen, die luxemburgische Sprache aus dem Schulunterricht zu verbannen, denn Luxemburgisch ist und bleibt die Nationalsprache und zeigt die Identität des kleinen Großherzogtums auf. Der derzeit eingeschlagene Kurs im luxemburgischen Grundschulwesen zeigt deutlich, dass die Mehrsprachigkeit an ihre Grenzen stößt, denn man bekommt den Eindruck vermittelt, dass sich der Sprachgebrauch mehr und mehr auf die französische Sprache fokussiert. Der Luxemburger Schulpolitik muss es daher

gelingen, die Dreisprachigkeit weiterhin miteinander zu verbinden, ohne dass sich eine Sprache benachteiligt fühlt, Luxemburgs kostbarster Schatz ist nämlich die Mehrsprachigkeit, was auch weltweit geschätzt wird. Demzufolge gilt es schnellstmöglich, schulpolitische Diskussionen zu lösen und neue Wege in der Mehrsprachigkeit einzuschlagen, die der neugewonnenen soziokulturellen Lage des Großherzogtums Luxemburg entsprechen. Abschließend kann man durchaus behaupten, dass im Luxemburger Grundschulwesen derzeit kein voranschreitender Prozess in der Mehrsprachigkeit stattfindet. Es sind erste Anzeichen eines sich bildenden Prozesses erkennbar, jedoch überwiegt die Stagnation.

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Administration communale de Bettembourg: Schoulbuet 2015/2016. Beetebuerg: Obeler, Fenneng, Hunchereng, Näerzeng. Bettembourg 2015.

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: L'enseignement fondamental. Descriptif détaillé. In: <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf> (Zugriff: 17.03.2016).

Sekundärliteratur

Pascale Engel de Abreu, Caroline Hornung, Romain Martin: Wie lernen Kinder Sprache(n)? Überlegungen zu Spracherwerb und Alphabetisierung in Luxemburg aus Sicht der Kognitionswissenschaften. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> (Zugriff: 17.03.2016).

Brigitta Busch: Mehrsprachigkeit. Wien 2013.

Nadine Christmann: Der Vielfalt (k)eine Chance geben – zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In: Isabell Diehm, Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule, S. 73-83.

Europäische Union: Das Motto der EU. In: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_de.htm (Zugriff: 10.03.2016).

Fernand Fehlen: Multilingualismus und Sprachenpolitik. In: Wolfgang H. Lorig, Mario Hirsch (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden 2008, S. 45-61.

Fernand Fehlen: Wie viele Sprachen braucht die Luxemburger Grundschule? Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der École primaire bilingue luxembourgeoise à double alphabétisation. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7559_325_Fehlen.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Fernand Fehlen: Réformer l'enseignement des langues. A propos de la nouvelle politique linguistique du Ministère de l'Éducation Nationale. In: <http://www.asti.lu/media/asti/pdf/enseignlangues.pdf> (Zugriff: 10.03.2016).

Fernand Fehlen: Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachunterrichts. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/6065_264_Fehlen.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Peter Gilles: Luxemburgische Mehrsprachigkeit. In: Michael Elmentaler (Hrsg.): Deutsch und seine Nachbarn. Frankfurt a. M. 2009. S. 185-200.

Britta Günther, Herbert Günther: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim u. Basel 2007.

Lynn Herr, Michel Lanners: OECD und Bildungslandschaft Luxemburg. Interview mit Michel Lanners, Erster Regierungsrat im Ministerium für Erziehung und Berufsausbildung. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7024_301_Lanners.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Michael Sebastian Honig: Frühkindliche Bildung. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> (Zugriff: 17.03.2016).

Aida Kruze, Dieter Schulz: „Leipziger Erklärung zur sprachlichen Bildung in multikulturellen Gesellschaften“. In: Aida Kruze, Iris Mortag, Dieter Schulz (Hrsg.): Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Leipzig 2007, S. 21-22.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (SCRIPT)/Université du Luxembourg (FLSHASE) (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Analysen und Befunde. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> (Zugriff: 10.03.2016).

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Offre scolaire. Offre scolaire privée et internationale. In: <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire/index.html> (Zugriff: 10.03.2016).

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: Ouverture aux langues à l'école. Vers les compétences plurilingues et pluriculturelles. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf> (Zugriff 03.03.2016).

Reebou-Schoul Bettembourg: Reebou Schoulzeitung. In: http://www.beetebuerger-schoulen.lu/wikiview?com=0I322I0I0I&mode=viewer&com=0I132I0I0I&element_id=&projectid=742&page_id= (Zugriff: 17.03.2016).

Claudia Maria Riehl: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt 2014.

Sascha Neumann, Oliver Schnoor, Claudia Seele: Von Vielfalt zu Verschiedenheit. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7492_322_NeumannSchnoorSeele.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Schoul am Duerf: Schoulcharta. In: <http://www.beetebuerger-schoulen.lu/?com=0I170I0I0I> (Zugriff: 17.03.2016).

Service Central de Législation: MEMORIAL Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg/MEMORIAL Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Lois et règlements grand-ducaux concernant l'enseignement fondamental. In: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0187/a187.pdf#page=5> (Zugriff: 10.03.2016).

Service Central de Législation: Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. In: <http://eli.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1> (Zugriff: 24.03.2016).

Sonneschoul Noertzange: Webbooks. In: <http://www.beetebuerger-schoulen.lu/?com=0I181I0I0I> (Zugriff: 17.03.2016).

STATEC – Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg: Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier (x1000) 1981, 1991, 2001-2016. In: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 (Zugriff: 24.03.2016).

Wendelin Sroka: Sprachenvielfalt und Bildungspolitik in der Europäischen Union. In: Aida Kruze, Iris Mortag, Dieter Schulz (Hrsg.): Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Leipzig 2007, S. 23-48.

Bernard Thomas: Mehrsprachigkeit in der Schule. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2012/12/7530_324_Thomas.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Constanze Weth: Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> (Zugriff: 17.03.2016).

Peter Voss: Vom Land zur Nation. Schulgesetz, Schulverwaltung und Schulstatistik nach 1840. In: http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7026_301_Voss.pdf (Zugriff: 10.03.2016).

Einfluss der Luxemburger Sprachenpolitik auf das nationale Bildungswesen – Ein Schulsystem der Ungleichheiten?

MARTINE WAGNER

Abstract

Der folgende Beitrag widmet sich dem Thema Bildungsungleichheiten in Hinblick auf das Luxemburger Schulsystem. Von Interesse sind jene Ungleichheiten, die aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen entstehen. Vor allem in den drei Amtssprachen des Landes wird ein möglichst hohes Sprachniveau erwartet. Betroffen sind SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund, was exemplarisch mit Schwerpunkt auf der Sekundarstufe (dem *régime secondaire* und dem *régime secondaire technique*) veranschaulicht wird. Eine zentrale Rolle kommt in diesem Zusammenhang der Luxemburger Sprachenpolitik zu. Der Beitrag gibt anhand einiger ausgewählter Beispiele Aufschluss darüber, welche Bildungsungleichheiten durch die Sprachenpolitik im Luxemburger Schulsystem entstehen und warum diese häufig zum schulischen Scheitern führen.

1. Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Aufgrund seiner Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt nimmt Luxemburg als zweitkleinstes Land in Europa eine gewisse Vorreiterposition ein. Die Sprachenpolitik der EU hat sich zum Ziel gesetzt, dass Individuen neben ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschen sollten. Für die AbsolventInnen des Luxemburger Schulsystems stellt dies keine neue Herausforderung dar. Sie verfügen in der Regel über Kenntnisse in mindestens drei Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch), häufig sind es mehr (Englisch, Portugiesisch, Spanisch u.a.). Die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit Luxemburgs wird von Außenstehenden zumeist als positiv bewertet. Sie gehört zu den interkulturellen Kompetenzen, die überall an Wichtigkeit gewinnen und auf dem Luxemburger Arbeitsmarkt verlangt werden. Aber auch in Luxemburg selbst wird die Mehrsprachigkeit als etwas Positives wahrgenommen. Auf dem offiziellen Internetportal des Großherzogtums Luxemburg heißt es dazu: „Der abwechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen ist eine Kunst[,] die die Luxemburger hervorragend beherrschen.“¹ In diesem Sinne ist es ein Hauptanliegen des

¹ Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg: Die luxemburgische Mehrsprachigkeit und ihre Vorteile. <http://www.luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/langues/multilinguisme/index.html> (Zugriff: 23.03.16).

Luxemburger Bildungswesens, diese Mehrsprachigkeit bereits von Kindesalter an zu fördern. Die mehrsprachige Situation ist unter anderem auf die kulturelle Vielfalt des Landes zurückzuführen, die mit der heterogenen Bevölkerung zusammenhängt. Diese lässt sich auf den hohen Anteil ansässiger AusländerInnen zurückführen, der im Jahr 2015 45,9 % betrug.² Aber auch die GrenzpendlerInnen tragen zur Vielschichtigkeit der Sprachensituation bei. Für das dritte Trimester 2015 wurden weit mehr als 170.000 GrenzgängerInnen gezählt.³ Zusammen mit den ansässigen AusländerInnen machen sie 72,3 % der ArbeitnehmerInnen aus. Lediglich 27,7 % der ArbeitnehmerInnen in Luxemburg besitzen die luxemburgische Staatsbürgerschaft. Einsprachigkeit stellt in Luxemburg eher eine Ausnahme dar. Die kulturelle Vielfalt prägt den täglichen Sprachgebrauch und spiegelt sich sowohl in der Arbeitswelt als auch in der Schule wider. Dort beträgt der Anteil an ausländischen SchülerInnen 43,8 %.⁴ So zeichnet sich das Luxemburger Schulsystem durch eine hohe Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus.

Das luxemburgische Schulsystem ist auf Dreisprachigkeit angelegt. Vor allem die drei Amtssprachen des Landes sollen nach dem Abschluss der Sekundarschule beherrscht werden. Ziel des Luxemburger Schulsystems ist daher der sukzessive Erwerb der drei Amtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. In der Vorschule wird zunächst vor allem das Luxemburgische erlernt. Dabei steht ausschließlich der mündliche Gebrauch im Vordergrund. Deutsch wird als Alphabetisierungssprache in der ersten Klasse eingeführt. Ab der zweiten Klasse kommt Französisch hinzu. Nach dem Übergang ins *régime secondaire* oder *secondaire technique* folgt dann ab 6^e/8^e Englisch als „erste“⁵ Fremdsprache. Da sich Luxemburg als dreisprachiges Land versteht, wird Englisch häufig als erste Fremdsprache bezeichnet, was es im engeren Sinne für viele SchülerInnen nicht ist. In der 6^e besteht zudem die Möglichkeit, statt Englisch Latein zu belegen. Nach der 5^e/9^e, im Alter von etwa sechzehn Jahren, endet die Schulpflicht. Wer bis dahin das *régime secondaire* oder *secondaire technique* besucht hat, ist in der Regel dreisprachig. Je nach Spezialisierung be-

² Vgl. Statec: Etat de la population. Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier. http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&Fldr-Name=1 (Zugriff: 30.01.16).

³ Statec: Emploi. Emploi salarié intérieur par lieu de résidence et nationalité. http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=7252&IF_Language=fra&MainTheme=2&Fldr-Name=3&RFPath=92 (Zugriff: 30.01.16).

⁴ Vgl. Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der chiffres clés de l'éducation nationale 2013/2014. Hrsg. von Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg. Luxembourg 2015, S. 16.

⁵ Vgl. Fernand Fehlen: Multilingualismus und Sprachenpolitik. In: Wolfgang H. Lorig und Mario Hirsch (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden 2008, S. 45-61, hier S. 45.

steht auch die Möglichkeit, Spanisch, Italienisch oder Portugiesisch zu lernen. Das Luxemburgische nimmt nach der Vorschule eine marginale Position ein und wird in der Sekundarschule lediglich mit einer Schulstunde im ersten Jahr unterrichtet. Daraus resultiert, dass viele LuxemburgerInnen die durchaus komplizierte luxemburgische Rechtschreibung nur ansatzweise beherrschen.

Gemäß der sprachlichen Anforderungen nimmt der Sprachenunterricht einen entsprechend hohen Anteil der Schulstunden in Anspruch: „Am Ende der obligatorischen Schulzeit liegt der Anteil von Sprachenunterricht im Kontext aller Fächer bei 43 %“.⁶ Die landesweit geförderte und zugleich geforderte Mehrsprachigkeit spiegelt sich im nationalen Bildungswesen wider, was nicht nur den Mehrwert Mehrsprachigkeit nach sich zieht, sondern auch Ungleichheiten, deren Folge schulisches Scheitern sein kann. Das Streben nach Dreisprachigkeit stellt hohe Anforderungen an ein Bildungssystem, in dem Kinder unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache gemeinsam unterrichtet werden sollen. Die Gestaltung eines Schulsystems, das diesen Anforderungen gerecht wird, ist Aufgabe der Politik. Interessant ist daher die Frage danach, inwiefern das Luxemburger Bildungssystem Ungleichheiten aufgrund der sprachlichen Anforderungen hervorruft und welche Rolle Luxemburgs Sprachenpolitik diesbezüglich spielt.

2. Luxemburgs Sprachenpolitik

„Mir schwätzen Zukunft. Meisproocheg. Differenzéiert. Kandgerecht“⁷ – so lautet das aktuelle Motto des luxemburgischen Bildungsministeriums, dem *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*. Claude Meisch, der derzeitige Minister für Bildung, Kinder und Jugend sowie für Hochschulwesen und Forschung, setzt sich seit Dezember 2013 für ein Bildungssystem ein, in dem Sprache keine Hürde, sondern eine Chance sein soll. Was in der Theorie gut klingt und in einem Werbevideo⁸ des MENEJ zur Zukunftschance erklärt wird, sieht in der Praxis häufig anders aus. Der Aufgabe ein Schulsystem derart zu gestalten, dass die sprachlichen Anforderungen keine Hindernisse aufwerfen,

⁶ Adelheid Hu, Marie-Anne Hansen-Pauly, Monique Reichert, Sonja Ugen: Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg (Hrsg): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg 2015, S. 63-75, hier S. 64.

⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Mir schwätzen Zukunft. Méisproocheg. Differenzéiert. Kandgerecht. <http://zukunft.men.lu/> (Zugriff: 02.02.16).

⁸ Ebd.

wurde die Politik bis heute nicht gerecht. In einem Artikel aus der Zeitschrift *forum* vom Dezember 2012 stellt Bernard Thomas fest: „Einige unserer alten Dossiers könnten wir morgen nachdrucken lassen und es würde vermutlich keinem auffallen.“⁹ Aus seiner Sicht hat sich am Schulsystem kaum etwas verändert. Thomas zitiert einen Satz aus einem Artikel aus dem Jahr 1980, den man in der Tat auch im Jahr 2016 nochmal abdrucken lassen könnte. Dort wird festgehalten, dass die „zwei Fremdsprachen [...] zur Hauptursache von Misserfolgen“¹⁰ in der Schule werden. Zum einen fällt auf, dass Deutsch und Französisch hier noch als Fremdsprachen bezeichnet werden, zum anderen wird deutlich, dass Sprache in Luxemburg als Ursache für schulischen Misserfolg verbucht wird. Die Titelseite der Ausgabe von 1980 bildet die Karikatur eines Kindes ab, dem mittels Trichter die drei Amtssprachen eingeflößt werden. Das luxemburgische Schulmodell wird als babylonischer Trichter vorgeführt: das zeitgleiche Erlernen mehrerer Sprachen auf möglichst hohem Kompetenzniveau führt bei den Lernenden zur Sprachverwirrung. Die Anspielung auf die babylonische Sprachverwirrung, bei der Gott die Erbauer des Turms im Land Schinar derart verwirrte, „sodass keiner mehr die Sprache des anderen versteht“ (Gen 11,5-12,3), liegt auf der Hand. Die Karikatur zielt auf das Aufeinandertreffen mehrerer Sprachen ab, wie es in Luxemburg und auch im Luxemburger Schulsystem der Fall ist.

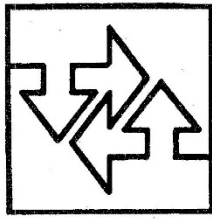
Dass seit den 1980er Jahren keine grundlegenden Änderungen auf sprachpolitischer Ebene erfolgt sind, erwähnt auch Fehlen: „Wenn man vom Gesetz von 1984 absieht, beschränkt sich die Statusplanung auf halbherzige Maßnahmen in der Arbeitsmarkt- und der Schulpolitik.“¹¹ Seither besteht das unveränderte Hauptanliegen des Luxemburger Bildungswesens darin, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Um dies zu erreichen, wird mit dem intensiven Erwerb der deutschen und französischen Sprache bereits in der Grundschule begonnen. Auch im Bildungsbericht heißt es: „Die Vorstellung, alle Schüler zu einer native-speaker-Kompetenz zu führen, ist [...] für das luxemburgische ES ein nach wie vor wichtiges Ziel.“¹²

⁹ Bernard Thomas: Mehrsprachigkeit in der Schule. http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2012/12/7530_324_Thomas.pdf (Zugriff: 03.02.16).

¹⁰ Ebd.

¹¹ Fehlen (2008), S. 51.

¹² Hu (2015), S. 72.



forum

Nr. 44 13.12.1980

fir kritesch Informatioun iwer Politik, Kultur a Relioun



Titelseite der forum-Ausgabe Nr. 44 aus dem Jahr 1980 zum Thema Mehrsprachigkeit in den Luxemburger Schulen.

Dieses Ziel ist, selbst ohne die Einbeziehung der heterogenen Schülerschaft, hoch angesetzt und schwer umsetzbar. Dass es zwischen Ziel und Umsetzung eine gewisse Diskrepanz gibt, stellt Fehlen wie folgt fest:

Die Luxemburger Bildungspolitik ist gekennzeichnet durch einerseits ein entschiedenes Festhalten am Ideal der traditionellen Dreisprachigkeit (L, D, F) und andererseits die Unmöglichkeit, diese angesichts der heterogenen Schülerpopulation mit hohem Ausländeranteil in der Realität umzusetzen.¹³

Die drei zuvor zitierten Prioritäten der Bildungspolitik der derzeitigen Regierung lauten *mehrsprachig*, *differenziert* und *kindgerecht*.¹⁴ Das erste Stichwort bezeichnet die politische Leitvorgabe, die Mehrsprachigkeit als Basis der Luxemburger Gesellschaft zu fördern. Die mehrsprachige Entwicklung soll daher bereits im frühesten Kindesalter ansetzen, zum Beispiel in der Kinderbetreuung, also im *Précoce*. Das Ziel, ein hohes Sprachniveau zu erreichen, bleibt bestehen, wobei Mehrsprachigkeit im Idealfall ein Mehrwert und kein Ausschlussfaktor sein soll. Mit *differenziert* möchte die Politik die Bedürfnisse des Individuums ansprechen, die stärker in den Fokus rücken sollen, ganz nach dem Motto ‚Jeder ist einzigartig‘. Jedes Kind lernt anders und auf diese Diversität will die Politik eingehen und ein entsprechendes Schulangebot, das die Stärken und Schwächen eines jeden Kindes mit einbezieht, erstellen. Das würde mit einschließen, dass auch die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen berücksichtigt werden. Mit *kindgerecht* ist gemeint, dass sich die Bemühungen an Kindern orientieren. Beim Eintritt in die Schule sind die sozialen Ungleichheiten bereits stark ausgeprägt. Daher will sich die Politik nun auch der Kleinkinder annehmen, bevor sie in die Vorschule gehen, um diese sozialen Ungleichheiten zu minimieren. Das Schulsystem selbst birgt wiederum andere Ungleichheiten, was im Folgenden dargestellt werden soll.

3. Hierarchie der Sprachen

Eine Großzahl der Forschungsbeiträge, die innerhalb der letzten zehn Jahre erschienen sind, kommt, was den Sprachgebrauch in Luxemburg betrifft, mehr oder weniger zur gleichen Auffassung. Das Deutsche zeichnet sich als Mediensprache aus. Das Französische gilt als Prestigesprache, wird aber durch den Arbeitsmarkt gleichsam immer mehr zur *lingua franca*.

¹³ Fehlen (2008), S. 54.

¹⁴ Vgl. Dossier de presse. Rentrée 2015-2016. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/dossiers-presse/2015-2016/150914-rentree.pdf> (Zugriff: 01.02.16).

Das Englische gewinnt durch den Finanzplatz sowie aufgrund der Ansiedlung internationaler Firmen immer mehr an Bedeutung. Das Luxemburgische bleibt der mündlichen und der konzeptionell mündlichen Kommunikation vorbehalten, wie sie beispielsweise in Chatnachrichten, Kommentaren und Posts in sozialen Medien stattfindet. Diese Aussagen über den Sprachgebrauch in Luxemburg sind zunächst einmal zutreffend, allerdings auch etwas pauschal. Sie vermitteln einen ersten Eindruck davon, welche unterschiedlichen Funktionen den Sprachen in Luxemburg zukommen und verdeutlichen in erster Linie auch, dass Sprachen in Luxemburg bestimmte Aufgaben und Räume zugesprochen werden. Die Sprachen unterliegen dabei einer gewissen Hierarchie, sowohl was die Nutzung als auch den Status betrifft. Von einer Hierarchie sprechen auch Berg und Weis und werfen in der *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue* unter anderem einen Blick auf den Zusammenhang der „Hiérarchie des langues et hiérarchie sociale“.¹⁵ Sie warnen davor, diese Hierarchien, die sich durchaus ausmachen lassen, zu strikt zu formulieren, da sie je nach Kontext variieren können und sich daher keine fixe Ordnung festlegen lässt.¹⁶ Einige Tendenzen können dennoch verzeichnet werden. So lässt sich beispielsweise nicht abstreiten, dass die unterschiedlichen Sprachen in Luxemburg unterschiedlich bewertet und gebraucht werden. Welche Sprachkenntnisse erforderlich und wünschenswert sind, legt zu einem Großteil die Bildungspolitik fest.

Hierarchien lassen sich nicht nur in Hinblick auf die drei Amtssprachen ausmachen. Während in einigen Sprachen, wie im Deutschen und Französischen, hohe Sprachkompetenzen verlangt werden, werden Kompetenzen in anderen Sprachen, wie zum Beispiel im Portugiesischen oder Italienischen kaum berücksichtigt. In dem zuvor zitierten Artikel aus der Zeitschrift *forum* heißt es in Hinblick auf SchülerInnen, die über solche Sprachkenntnisse verfügen:

Ihre Sprachkompetenzen sind nicht gefragt, wenigstens nicht vom Schulsystem. Die von der Schulpolitik festgelegten „legitimen“ Kompetenzen entwerten das vorhandene sprachliche Repertoire. Was zählt[,] ist nach wie vor tadelloses Deutsch und fehlerfreies Französisch.¹⁷

¹⁵ Charles Berg, Christiane Weis: *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives*. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/rapport-langues/fr.pdf> (Zugriff: 03.02.16).

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Thomas (http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2012/12/7530_324_Thomas.pdf).

4. Ungleichheiten als Resultat sprachlicher Anforderungen

Das Thema Bildungsungleichheiten in Bezug auf das Luxemburger Schulsystem wird immer häufiger thematisiert, nicht zuletzt auch im *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Dieser ist das Resultat einer Zusammenarbeit des Bildungsministeriums und der Universität Luxemburg. Bildungsungleichheiten lassen sich zunächst wie folgt definieren: „Unter Bildungsungleichheiten werden systematische, das heißt entlang bestimmter Merkmale strukturierte, Unterschiede in verschiedenen Aspekten des Bildungserwerbs angesprochen.“¹⁸ Solche Merkmale, an denen Ungleichheiten festgemacht werden können, sind beispielsweise soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht und Konfessionszugehörigkeit. Sie haben einen Einfluss auf den Bildungsverlauf, die Schulnoten und den späteren Zugang zu Bildungsinstitutionen. Aber auch über den schulischen Kontext hinaus besitzen Bildungsungleichheiten „eine hohe Relevanz, weil Bildungsnachteile für viele Menschen auch geringere Chancen des Statuserwerbs, ein geringeres Einkommen, eine schlechtere Gesundheit und eine geringere Lebenserwartung bedeuten können.“¹⁹ Das Bewusstsein dafür, dass das Luxemburger Schulwesen Bildungsungleichheiten hervorruft, besteht augenscheinlich bereits. Im Bildungsbericht wird das Bildungssystem unter anderem aufgrund seines hohen Stratifizierungsgrades, das heißt der Mehrgliedrigkeit des Sekundarbereiches, als sehr anfällig für Ungleichheiten bewertet.²⁰ Der Beitrag rückt vor allem Ungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft, Migrations- sowie Sprachhintergrund und Geschlecht in den Vordergrund.

Luxemburgs SchülerInnen scheitern nicht selten an den geforderten Sprachkompetenzen. Dass sich also auch Ungleichheiten auf die hohen Sprachanforderungen zurückführen lassen, bleibt nicht aus. Bisher wurden vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund sprachliche Schwächen zugestanden. Auch im Bildungsbericht werden jene Ungleichheiten, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen entstehen, an den Migrationshintergrund gekoppelt. Die sprachlichen Anforderungen stellen allerdings nicht nur für sie, sondern auch für die Luxemburger selbst eine Herausforderung dar. Auch für sie ist Deutsch zunächst einmal nicht gleichzusetzen mit einer Muttersprache, auch wenn sie dazu einen deutlich leichteren Zugang aufgrund der Verwandtschaft beider Sprachen haben. In diesem Fall wird das Luxemburgische eher als Dialekt und nicht als eigenständige Sprache betrachtet,

¹⁸ Andreas Hadjar, Antoine Fischbach, Romain Martin, Susanne Backes: Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg (Hrsg): *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg 2015, S. 34-56, hier S. 35.

¹⁹ Ebd., S. 34.

²⁰ Ebd.

wodurch sich die deutsche Sprache als Alphabetisierungssprache legitimieren lässt. Eine Besonderheit des Luxemburger Schulsystems besteht darin, dass die SchülerInnen zuhause unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Ein Großteil der Kinder spricht Luxemburgisch (45 %) oder Portugiesisch (27,3 %) als Muttersprache.²¹ 27,7 % der SchülerInnen haben eine andere Muttersprache, darunter Französisch, Deutsch, slawische Sprachen und andere.²² Daraus resultiert, dass die Muttersprache in den seltensten Fällen mit der Alphabetisierungssprache übereinstimmt, was ein spezifisches Merkmal des luxemburgischen Schulsystems ist. Die ersten Ungleichheiten schleichen sich so bereits bei der Alphabetisierung ein. Kinder, die zuvor mehr Kontakt zur deutschen Sprache hatten, sei es durch Familie, Fernsehen oder Freunde, sind hier klar im Vorteil.

Ungleichheiten entstehen aber auch durch die Orientierung nach der Grundschule. Wer in einer der beiden Sprachen Deutsch oder Französisch, schlechter abschneidet, wird in das *régime secondaire technique* eingestuft. Diese Einstufung sagt nicht zwangsläufig etwas über die weiteren intellektuellen Kompetenzen der Lernenden aus. Diese Ansicht vertritt auch Fehlen:

Das Luxemburger Schulsystem ist dermaßen auf das Erlernen der beiden Fremdsprachen Deutsch und Französisch fixiert, dass nicht nur der außenstehende Beobachter [...] den Eindruck gewinnt, das[s] die Intelligenz mit der Fähigkeit, Fremdsprachen aus Büchern zu lernen, gleichgesetzt wird.²³

Hu teilt diesen Eindruck ebenso, wenn sie „Sprachen als Selektionsinstrument“²⁴ bezeichnet. Paradox ist zudem der Umstand, dass beispielsweise geringere Kompetenzen im Deutschen zu einer Einstufung ins *régime secondaire technique* führen können, wo der Fachunterricht dann in den darauffolgenden drei Jahren in Deutsch erfolgt. Ferner bleiben auch diejenigen, die eine Schwäche im Französischen aufweisen, nicht verschont. Ab der zehnten Klasse wird Französisch je nach Spezialisierung sogar zur Hauptunterrichtssprache. Die Bildungspolitik scheint davon auszugehen, dass die zunächst festgestellten geringeren Sprachkompetenzen bis zu diesem späteren Zeitpunkt überwunden wurden oder die SchülerInnen scheitern nun doch an der Sprache, die bereits zu einer bestimmten Einstufung geführt hatte.

Kennzeichnend für das Luxemburger Schulsystem ist zudem, dass Fachunterricht immer auch Sprachenunterricht ist. Dies kann in unterschiedlichen Dokumenten des Bildungsministeriums nachgelesen werden, unter anderem auch im *Réajustement de l'enseignement des langues* (2007), wo festgehalten wird: „Au Luxembourg il n'y a pas d'enseignement qui ne

²¹ Bildungsbericht Luxemburg 2015 (2015), S. 21.

²² Ebd., S. 21.

²³ Fehlen (2008), S. 53.

²⁴ Hu (2015), S. 64.

soit pas en même temps enseignement de langue.“²⁵ Auch der Bildungsbericht bestätigt dies: „Fachliches Lernen vollzieht sich grundsätzlich in und über Sprache, so dass Sprachkompetenzen eine herausragende Bedeutung für fachlichen Kompetenzerwerb haben.“²⁶ Daraus folgt zwangsläufig, dass SchülerInnen mit geringeren Sprachkompetenzen in der jeweiligen Unterrichtssprache dem Fachunterricht weniger gut folgen können, was schlechtere Noten oder auch das Nichtbestehen des Schuljahrs zur Folge haben kann. Hu hält diesbezüglich fest, dass der „Grad der Sprachkompetenz [...] für das fachliche Lernen von ausschlaggebender Bedeutung“²⁷ ist. Ein Beispiel dafür ist das Schulfach Mathematik, das auch im *régime secondaire technique* auf Französisch unterrichtet wird. SchülerInnen, die beispielsweise stark in Mathematik, aber schwach im Französischen sind, erbringen schlechtere Leistungen. Hierbei handelt es sich um ein häufig diskutiertes und kritisiertes Beispiel. Dennoch soll im Fach Mathematik auch Sprachunterricht stattfinden:

Une finalité importante de l’enseignement des mathématiques est d’initier les élèves à l’utilisation précise de la langue dans l’enseignement des mathématiques, et les fréquentes situations d’écriture de textes en classe de mathématiques seront un moyen important d’apprentissage langagier.²⁸

Besonders Sachaufgaben stellen große Hürden dar, da die Voraussetzung für die Problemlösung das Verständnis des Textes ist.

Wenn von Ungleichheiten gesprochen wird, wird häufig argumentiert, dass vor allem Kinder mit romanischem Sprachhintergrund es schwer haben, da sie ein den Luxemburger Kindern angepasstes Bildungssystem durchlaufen. So heißt es auch in einem Arbeitsdokument der *Union nationale des étudiant-e-s du Luxembourg* (UNEL): „Die Luxemburger Schule ist noch immer nur für die Luxemburger gemacht“.²⁹ Da fast 80 % der SchülerInnen im *régime secondaire* LuxemburgerInnen sind, lässt sich diese Aussage nicht verwerfen.³⁰ Obschon lange bekannt ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund des Deutschen als Alphabetisierungssprache Nachteile haben, hat sich daran bisher nichts geändert. Den LuxemburgerInnen fällt hingegen das Erlernen der französischen Sprache oftmals schwerer, was in offiziellen Dokumenten kaum erwähnt wird. Dies hängt wohl auch damit zusammen,

²⁵ Éditions du CESIJE: Réajustement de l’enseignement des langues. Plan d’action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d’une politique linguistique éducative. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/reajustement-enseignement-langues/fr.pdf> (Zugriff: 02.02.16).

²⁶ Hu (2015), S. 63.

²⁷ Ebd.

²⁸ Réajustement de l’enseignement des langues (<http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/reajustement-enseignement-langues/fr.pdf>)

²⁹ UNEL: Ein neues Bildungswesen für Luxembourg. http://www.forum.lu/pdf/artikel/7380_316_UNEL.pdf (Zugriff: 17.03.16).

³⁰ Bildungsbericht Luxemburg 2015 (2015), S. 17.

dass Luxemburg sich als dreisprachig versteht und Französisch oftmals nicht als wirkliche Fremdsprache wahrgenommen wird. In dem zuvor zitierten *forum* Artikel ist dennoch die Rede von „der Überforderung der luxemburgischsprachigen Schüler mit dem Französischen“.³¹

5. Ausblick

Um abschließend auf den Leitgedanken dieses Bandes „Grenzenlos durch die Bildung?!“ zurückzukommen, soll festgehalten werden, dass Bildungsungleichheiten in erster Linie Grenzen aufwerfen. Sich grenzenlos durch die Bildung zu bewegen, funktioniert demnach nicht, wenn Fremdsprachenkenntnisse über schulisches Gelingen oder Scheitern bestimmen. Insgesamt lässt sich in Hinblick auf Luxemburg festhalten, dass „[...] sprachliche Kompetenzen in hohem Maße über schulischen Erfolg und Misserfolg [entscheiden], und zwar nicht nur in den sprachlichen Fächern selbst, sondern gerade auch im Fachunterricht“.³²

In seinem Beitrag *Multilingualismus und Sprachenpolitik* aus dem Jahr 2008 spricht Fehlen von einem gesteigerten sprachpolitischen Bewusstsein, das aber noch keine praktische Umsetzung erfahren habe.³³ Dem kann acht Jahre später nur noch teilweise zugestimmt werden. Obschon das nationale Bildungswesen einerseits als Schulsystem der Ungleichheiten bezeichnet werden kann, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass das sprachpolitische Bewusstsein gewachsen ist und weiter wächst. Ein Beleg dafür ist der vom Bildungsministerium in Auftrag gegebene *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Dass dieser Bericht durchaus auch als Anregung zur Auseinandersetzung mit diesem und anderen Themen zu verstehen ist, wird in einem Artikel des *Luxemburger Worts* im Anschluss an die Vorstellung des Bandes erwähnt: „Autoren wie auch Auftraggeber des Bildungsberichts erhoffen sich derweil, hiermit den Anstoß zu einer breiten Debatte in Politik, Bildungseinrichtungen und Öffentlichkeit zu liefern. Es sei auf keinen Fall ein ›Bericht für die Schublade‹.“³⁴

Dass Luxemburg sprachpolitisch einen außergewöhnlichen Fall darstellt und in Europa durchaus eine Vorreiterposition innehat, was Mehrsprachigkeit anbelangt, wurde eingangs erwähnt. Die Anforderungen an die Sprachenpolitik sind daher hoch und es entsteht in der

³¹ Thomas (http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2012/12/7530_324_Thomas.pdf)

³² Hu (2015), S. 63.

³³ Vgl. Fehlen (2008), S. 46-47.

³⁴ „Bildungsbericht Luxemburg 2015“. Ein Bildungssystem mit großen Ungleichheiten. <http://www.wort.lu/de/politik/bildungsbericht-luxemburg-2015-ein-bildungssystem-mit-grossen-ungleichheiten-5537cdb0c88b46a8ce57dd1> (Zugriff: 04.02.16).

Tat der Eindruck, dass die dem momentanen System inhärenten Ungleichheiten nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dennoch muss gesagt werden, dass das schulische Angebot wächst und sich zunehmend differenzierter gestaltet. Mittlerweile gibt es eine größere Auswahl an internationalen Klassen, wie beispielsweise den *International Bac* im *Athenée du Luxembourg*. Auch das Projekt der staatlichen Europaschule in Differdingen verdeutlicht die Bemühungen darum, das Bildungsangebot flexibler zu gestalten und auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Letztlich kann in Luxemburg beobachtet werden, dass auf die Sprache bezogene Debatten häufig für Aufruhr sorgen. Das Zögern bei sprachpolitischen Entscheidungen hängt zudem mit der Emotionalität zusammen, die teilweise an das Thema Sprachen in Luxemburg geknüpft ist.

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Charles Berg, Christiane Weise: Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/rapport-langues/fr.pdf> (Zugriff: 03.02.16).

Éditions du CESIJE: Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/reajustement-enseignement-langues/fr.pdf> (Zugriff: 02.02.16).

Le gouvernement du grand-duché de Luxembourg: Die luxemburgische Mehrsprachigkeit und ihre Vorteile. <http://www.luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/langues/multilinguisme/index.html> (Zugriff: 23.03.16).

Mehrsprachigkeit in den Luxemburger Schulen. http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/42_44.pdf (Zugriff 03.02.16).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Mir schwätzen Zukunft. Méisproocheg. Differenzéiert. Kandgerecht. <http://zukunft.men.lu/> (Zugriff: 02.02.16).

Stavec: Etat de la population. Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier. http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 (Zugriff: 30.01.16).

Stavec: Emploi. Emploi salarié intérieur par lieu de résidence et nationalité. http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=7252&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92 (Zugriff: 30.01.16).

Sekundärliteratur

Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der chiffres clés de l'éducation nationale 2013/2014. Hrsg. von Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg. Luxembourg 2015.

"Bildungsbericht Luxemburg 2015". Ein Bildungssystem mit großen Ungleichheiten. <http://www.wort.lu/de/politik/bildungsbericht-luxemburg-2015-ein-bildungssystem-mit-grossen-ungleichheiten-5537cdbc0c88b46a8ce57dd1> (Zugriff: 04.02.16).

Dossier de presse. Rentrée 2015-2016. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/dossiers-presse/2015-2016/150914-rentree.pdf> (Zugriff: 01.02.16).

Fernand Fehlen: Multilingualismus und Sprachenpolitik. In: Wolfgang H. Lorig und Mario Hirsch (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden 2008, S. 45-61.

Andreas Hadjar, Antoine Fischbach, Romain Martin, Susanne Backes: Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg (Hrsg): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxembourg 2015, S. 34-56.

Adelheid Hu, Marie-Anne Hansen-Pauly, Monique Reichert, Sonja Ugen: Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Université du Luxembourg (Hrsg): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxembourg 2015, S. 63-75.

Bernard Thomas: Mehrsprachigkeit in der Schule. http://www.forum.lu/wp-content/uploads/2012/12/7530_324_Thomas.pdf (Zugriff: 03.02.16).

UNEL: Ein neues Bildungswesen für Luxemburg. http://www.forum.lu/pdf/artikel/7380_316_UNEL.pdf (Zugriff: 17.03.16).

„Wandel durch Austausch“ – Zur Interkulturalität des DAAD-Lektorenprogramms in Frankreich

RALPH WINTER

Abstract

Ausgehend vom titelgebenden Motto des Deutschen Akademischen Austauschdienstes geht der folgende Artikel der Frage nach, wie interkultureller Austausch im Rahmen des DAAD-Lektorenprogramms in Frankreich erfolgt und wirkt. Vor dem Hintergrund der Situation der Germanistik bzw. des Deutschunterrichts an den französischen Hochschulen und der Besonderheiten des Lektorenprogramms in Frankreich werden schließlich am Beispiel eines Lektorats für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Pariser *École normale supérieure* (ENS) interkulturelle Strategien beschrieben, die beim Austausch zwischen Lektoren und Deutschlernenden zum Tragen kommen und im besten Falle Wandlungsprozesse anstoßen und somit Grenzen überwinden helfen können.

Zu seinem 90. Jubiläum im Jahr 2015 gab der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) das Motto „Wandel durch Austausch“¹ aus. Es bezeichnet nicht nur die Kernambition dieser einzigartigen Institution zur Förderung des internationalen Austauschs von Studierenden und Wissenschaftlern, sondern trifft gleichermaßen auf sein Lektorenprogramm zu, mit dem dieser Austausch auf der Ebene der Vermittlung deutscher Sprache, Literatur, Geschichte und Kultur im Ausland gefördert wird.² Die Lektorinnen und Lektoren³ sind dabei zentrale Mittlerfiguren zwischen ihrer Heimatkultur und der Kultur ihres Gastlandes und stoßen durch den bei ihrer Arbeit ständig erfolgenden interkulturellen Austausch Wandlungsprozesse an und begleiten sie. Dieser Austausch und die damit verbundenen interkulturellen Strategien lassen sich auf verschiedenen Ebenen beobachten und beschreiben: a) personell, b) institutionell, c) gesellschaftlich-kulturell und d) politisch.

Ziel meiner Ausführungen ist es, am Beispiel meiner Tätigkeit als Lektor des DAAD an der *École normale supérieure* (ENS) in Paris zu veranschaulichen, wie interkulturelle Austausch- und Wandlungsprozesse auf den genannten Ebenen funktionieren bzw. erkennbar werden. Dabei ist zunächst auf die Situation der französischen Germanistik und anschließend auf die Besonderheiten des Lektorenprogramms in Frankreich einzugehen, wobei am

¹ DAAD: Pressemitteilung vom 17.06.2015. In: <https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/35508-0-jahre-daad-wandel-durch-austausch-eine-erfolgsgeschichte/> (Zugriff: 25.06.2016).

² Vgl. DAAD: Informationen zum DAAD-Lektorenprogramm. In: <https://www.daad.de/ausland/lehren/daad-lectoren/de/> (Zugriff: 25.06.2016).

³ Es wird im Folgenden bei allen Personenbezeichnungen das generische Maskulinum gebraucht, gemeint sind damit stets Frauen und Männer.

Ende der jeweiligen Ausführungen immer auch die Lage an meiner Gasthochschule zu beschreiben ist. Schließlich sind am Beispiel meiner dortigen Arbeit die konkreten interkulturellen Erfahrungen zu beleuchten, die man als Lektor machen kann.

1. Zur Situation der Germanistik in Frankreich

Die Situation der Germanistik in einem Land bildet einen wesentlichen Rahmen für die Tätigkeit eines Lektors. Er agiert in einem Feld, das nicht zuletzt durch die Bildungspolitik dieses Gastlandes und durch landesspezifische Bildungstrends beeinflusst wird. In Frankreich lässt sich seit Jahren an zahlreichen Hochschulstandorten ein deutlicher Rückgang der Studierendenzahlen in der traditionellen Germanistik beobachten.⁴ Zum Teil ist die Zahl der Studierenden eines Jahrgangs, die grundständig Germanistik studieren, einstellig. Hier gibt es noch ein paar Ausnahmen an größeren Germanistik-Instituten wie an den Universitäten *Paris IV Sorbonne* und *Paris III Sorbonne Nouvelle*. Einige sehr kleine Germanistik-Departments könnten hingegen in den nächsten Jahren geschlossen werden. Eine Alternative zu solchen Schließungen sind Fusionen verschiedener Hochschulen und damit auch ihrer Germanistik-Abteilungen, wie dies etwa durch den Zusammenschluss der Universitäten Nancy und Metz zur *Université de Lorraine* erfolgt.

Dieses eher negative Bild der französischen Germanistik relativiert sich, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass die Nachfrage nach stärker berufsorientierten LEA-Studiengängen (*Langues étrangères appliquées*), in denen zum Beispiel Wirtschaft oder Jura in Kombination mit Deutsch studiert wird,⁵ konstant bleibt. Für diese Studiengänge gibt es in der Regel mehr Einschreibungen als für LLCE-Studiengänge der Geisteswissenschaften (*Langues, littératures et civilisations étrangères*). An vielen Standorten gibt es außerdem eine steigende Nachfrage nach so genannten LANSAD-Kursen (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*), also Fachsprachenkursen für Studierende, die nicht LLCE oder LEA studieren. Laut einer aktuellen Erhebung waren 2015 in Frankreich „1.203 Studierende in Germanistikstudiengängen an 33 Hochschulen eingeschrieben [...]. 125 Hochschulen bieten zudem Deutsch als studienbegleitendes Fach an.“⁶

⁴ Vgl. Lotta Resch: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Förderung der deutschen Sprache und der deutsch-französischen Wissenschaftsbeziehungen am Beispiel des Lektorenprogramms des DAAD. Magisterarbeit. Universität des Saarlandes 2011, S. 32f.

⁵ Vgl. ebd., S. 32.

⁶ Goethe Institut et al.: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. In: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (Zugriff: 28.06.2016).

Man kann also aufgrund dieser institutionellen Rahmenbedingungen nicht behaupten, Deutsch habe seine Attraktivität als Studienfach verloren. Es ist die traditionelle Germanistik, die wohl aufgrund ihrer als eher einseitig erachteten Berufsperspektiven (Schule und Hochschule) an Anziehungskraft eingebüßt hat, wohingegen die Kenntnis der deutschen Sprache, Geschichte und Kultur mehr als zuvor als attraktive Qualifikation neben einem anderweitigen fachwissenschaftlichen Studium erachtet wird.

Diesem Befund entsprechend hat sich das Aufgabenfeld der Frankreich-Lektoren gewandelt: Sie unterrichten mittlerweile seltener deutsche Literatur und Geschichte und häufiger Sprache und Landeskunde auf allen Niveaus.

Eine wesentliche Aufgabe der *lecteurs d'allemand* an der ENS ist die Ausbildung zukünftiger Lehrer und Hochschuldozenten, das heißt die Vorbereitung auf die *agrégation*, eine zentrale Aufnahmeprüfung für das höhere Lehramt. Entsprechend dem beschriebenen allgemeinen Trend sinkt die Zahl der Studierenden, die während eines Jahres diese Prüfung vorbereiten und absolvieren. Dies gilt ebenso für die Zahl der Studierenden, die Germanistik als Hauptfach wählen. Gleichzeitig gibt es – auch das spiegelt den französischen Trend wider – einen hohen Andrang auf die Deutschkurse für Hörer aller Fakultäten, der wiederum aus sehr spezifischen Lernmotivationen heraus erfolgt (Lektüre von deutschsprachiger Sekundärliteratur oder von philosophischen Texten in deutscher Sprache), sowie auf Kurse zur deutschen Geschichte und Philosophie. Diese Lernmotivationen lassen sich insbesondere durch die starke klassisch-philologische und philosophische Tradition an der ENS erklären, allerdings ist vor allem letztere auch allgemein in der französischen Gesellschaft stärker verankert als in Deutschland. Es handelt sich bei der ENS – dies sei ergänzend zu den Besonderheiten der Institution erklärt – um eine der renommiertesten *grandes écoles* Frankreichs. Der Zugang zu dieser Elitehochschule erfolgt durch eine Aufnahmeprüfung (*concours*), die nach zwei bis drei Jahren Studium in den so genannten *classes préparatoires* (Vorbereitungskurse) stattfindet. In jedem Jahr werden nur etwa 100 Studierende in den Geistes- und 100 in den Naturwissenschaften aufgenommen.

Als Reaktion auf die beschriebene Situation der traditionellen Germanistik wurde 2014 an der ENS der so genannte *parcours cultures germaniques* eingeführt, der alle Lehrveranstaltungen mit Bezug zum deutschsprachigen Raum zusammenfasst und in dessen Rahmen sich die Studierenden entsprechend spezialisieren können.⁷ Am Ende des Studiums wird nach

⁷ Vgl. École normale supérieure: Parcours cultures germaniques au Département Littérature et Langues (LiLa). In: <http://www.lila.ens.fr/spip.php?rubrique73> (Zugriff: 28.06.2016).

erfolgreichem Besuch von acht Lehrveranstaltungen aus dem Angebot des *parcours* auf dem Abschlussdiplom ein Vermerk gemacht, dass der *parcours* als Nebenfach (*mineure*) belegt wurde – dies verschafft den Studierenden die Möglichkeit, sich für ihren späteren Berufsweg zu profilieren.

2. Das Lektorenprogramm in Frankreich

Von den weltweit etwa 470 Lektoren arbeiten zurzeit 47 in Frankreich. Sie werden vom DAAD ausgewählt und für fünf bis maximal sechs Jahre entsendet.⁸ Neben den so genannten Regellektoraten, die vorwiegend für die Lehre in den Bereichen LEA, LLCE, LANSAD und Sprachkurse für Hörer aller Fakultäten zuständig sind, gibt es sieben Fachlektorate für Wirtschaftswissenschaften, Politik-/ Sozialwissenschaften und Jura, die vor allem fachwissenschaftliche Kurse anbieten.

Die Lektorate sind ein Instrument des DAAD zur Förderung der Germanistik in Frankreich; ihre Einrichtung und Finanzierung bildet also politische Entscheidungen des Auswärtigen Amtes ab, wo eine enge Kooperation mit Frankreich als zentralem europäischen Partner – dem Elysée-Vertrag von 1963 gemäß – nach wie vor sehr hohe Priorität hat. Eine Vermittlung von Lektoren zwischen Frankreich und Deutschland fand allerdings bereits vor dem Ersten Weltkrieg statt. Die feste Institutionalisierung erfolgte dann aber erst im Jahr 1954, als der DAAD auf Grundlage des Deutsch-Französischen Kulturvertrags vom Auswärtigen Amt mit dieser Aufgabe betraut wurde.⁹ Bis Mitte der 1970er Jahre nahm die Zahl der nach Frankreich vermittelten Lektoren kontinuierlich zu und erreichte mit 106 Lektoren im Jahr 1975 einen historischen Höchstwert. Zwar ging sie in den darauffolgenden Jahrzehnten sukzessive wieder zurück, doch bleibt Frankreich mit seinen 47 Lektoraten das Land mit den meisten Lektoren weltweit.¹⁰

⁸ Es handelt sich insofern um kein Austauschprogramm im eigentlichen Sinne, als keine Lektoren aus dem Ausland im direkten Austausch nach Deutschland kommen. Gleichwohl gibt es natürlich in den deutschsprachigen Ländern Muttersprachler aus anderen Ländern, die als Fremdsprachenlektoren tätig sind, dies dann aber unabhängig vom DAAD.

⁹ Vgl. Resch, S. 53ff.

¹⁰ Vgl. Resch, S. 55.



Abbildung 1: Les lecteurs du DAAD en France¹¹

Einer Erhebung der DAAD-Außenstelle Paris zufolge, im Rahmen derer 255 ehemalige Lektoren, die im Zeitraum zwischen 1962 und 2011 tätig waren, befragt wurden,¹² haben die meisten Lektoren die traditionelle Fächerkombination Romanistik/Germanistik studiert, wobei in den letzten Jahren zahlreiche Lektoren auch Abschlüsse im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache vorweisen.

¹¹ DAAD: Wandel durch Austausch. Le réseau des lecteurs du DAAD en France. Informationsbroschüre. Bonn 2015, S. 4. http://paris.daad.de/cms/upload_user_files/file/Telechargements/Lektoren_DAAD_Paris_WEB_221015.pdf (Zugriff: 28.06.2016).

¹² Vgl. Benjamin Schmäling: 60 Jahre DAAD-Lektoren in Frankreich – Kompetenzen, Karrieren, Konjunkturen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40 (2014), S. 306-318.

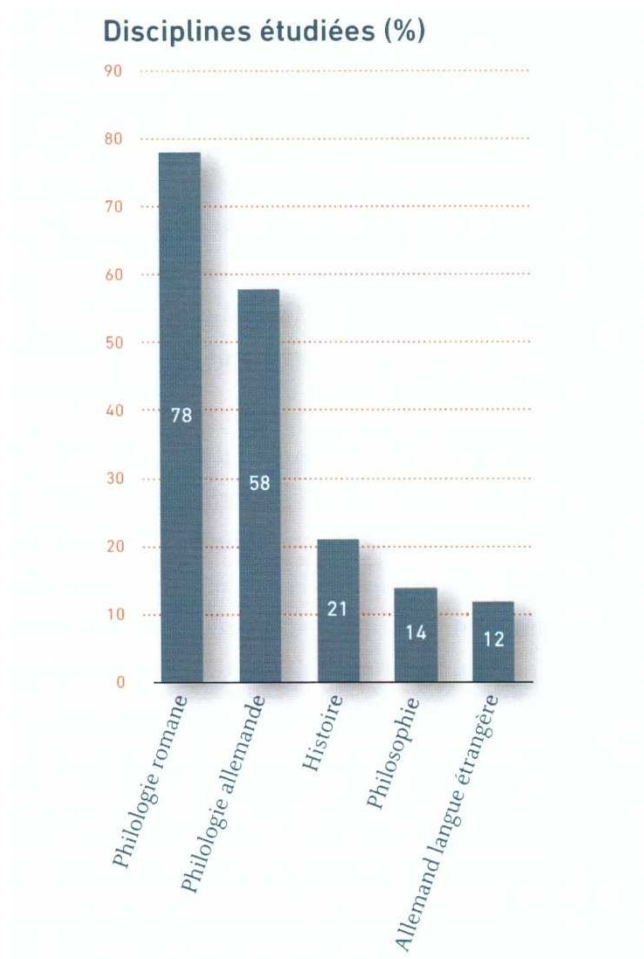


Abbildung 2: Disciplines étudiées¹³

Der DAAD interessierte sich auch dafür, wie ehemalige Lektoren ihre Tätigkeit retrospektiv einschätzen. Genannt wurden hier unter anderem die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, das Kennenlernen neuer Denkweisen, der Erwerb von (weiteren) didaktischen und methodischen Kompetenzen sowie außerdem die Verbesserung der Karrierechancen und der Kontakt zu ausländischen Wissenschaftlern.¹⁴ Der „Wandel durch Austausch“, der hier erkennbar wird, betrifft also keineswegs nur die Menschen im Gastland und an der Gastuniversität, die von der Arbeit eines Lektors profitieren, sondern in hohem Maße auch den Lektor selbst. Dies wird nicht nur in den Selbsteinschätzungen der Befragten deutlich, sondern auch anhand folgender Zahlen: Nach dem Lektorat bleibt immerhin ein Drittel der Frankreich-Lektoren im Gastland, etwa 60 % kehren nach Deutschland zurück. Zugleich geben hiervon fast 70 % der Befragten an, nach wie vor

¹³ DAAD: Wandel durch Austausch. Informationsbroschüre, S. 6.

¹⁴ Vgl. Schmälting, S. 6.

berufliche Beziehungen zu Frankreich zu unterhalten, was eine positive Wirkung des Lektorenprogramms auf die deutsch-französischen Beziehungen in der Wissenschaft und in anderen beruflichen Kontexten nahelegt.¹⁵

Was den beruflichen Verbleib der Lektoren angeht, so arbeiten 55 % von ihnen nach dem Lektorat im Bereich Wissenschaft und Forschung und haben dort meist eine Stelle im akademischen Mittelbau (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Akademischer Rat, *Maître de conférences*). Immerhin ein Fünftel aller befragten ehemaligen Lektoren hat heute eine Professur in Frankreich oder Deutschland inne. Ebenso viele geben allgemein an, dass die Lektoratszeit ein ‚Türöffner‘ für eine Karriere im deutschen oder französischen Wissenschaftssystem gewesen sei bzw. ihnen die Möglichkeit zur hierfür notwendigen wissenschaftlichen Weiterqualifizierung gegeben habe. Zugleich ist im Zeitverlauf aber ein Rückgang der Beschäftigungen im akademischen Bereich zu verzeichnen, während Tätigkeiten bei Stiftungen, Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs), in der Hochschulverwaltung und in freien Berufen – wenn auch auf vergleichsweise niedrigem Niveau – an Bedeutung gewonnen haben.¹⁶ Lenkt man den Blick auf die Geschichte der Lektorate an der ENS, stößt man auf einen äußerst prominenten Namen: Der erste DAAD-Lektor war hier nämlich Paul Celan, von 1959 bis zu seinem Tod 1970. Der DAAD förderte also aufgrund der finanziellen Absicherung, die er gewährte, in gewisser Weise Celans Dichtung. Sein Andenken ist noch heute an der ENS sehr präsent: So gibt es einen Veranstaltungsraum, der nach ihm benannt wurde (*salle Celan*), und eine Forschergruppe unter Leitung von Jean-Pierre Lefebvre und Bertrand Badiou arbeitet gemeinsam mit Studierenden beständig an der Übersetzung und Herausgabe seines Werkes.

Während es dann über viele Jahre nur einen DAAD-Lektor an der ENS gab, hat man vor sechs Jahren ein zweites Lektorat eingerichtet, was den Willen des DAAD verdeutlicht, in dieser renommierten Einrichtung die Germanistik und die Deutschlehre verstärkt zu fördern. Der DAAD trägt damit auch den oben dargestellten Veränderungen Rechnung, denn trotz geringer Studierendenzahlen in der traditionellen Germanistik ist der Bedarf an einem breitgefächerten Angebot an Deutschkursen ja nach wie vor sehr hoch.

¹⁵ Vgl. Schmäling.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 7ff.

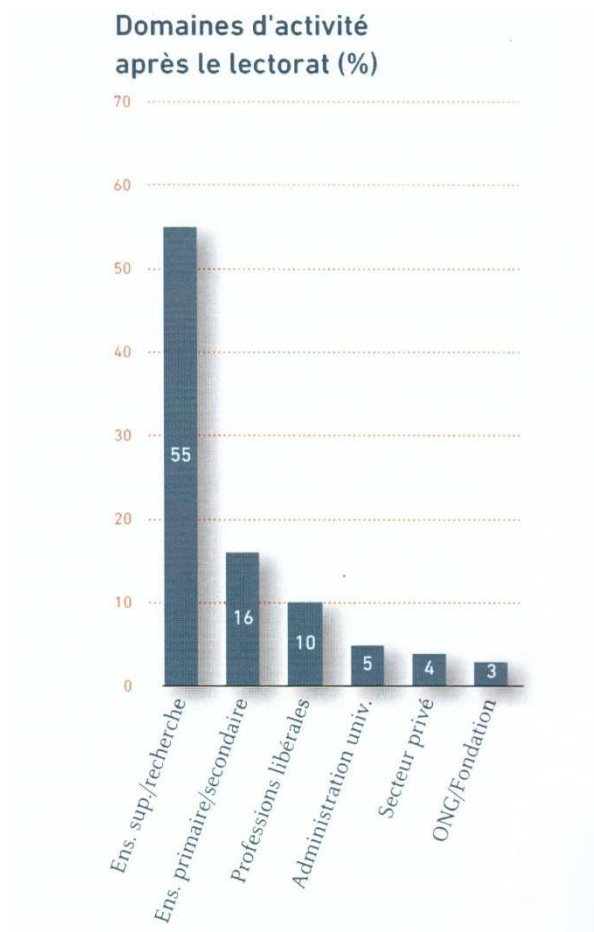


Abbildung 3: Domaines d'activité après le lectorat¹⁷

3. Zu den Tätigkeiten eines Lektors als interkulturellem Mittler

Die Haupttätigkeit der meisten Lektoren besteht im Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von verschiedenen Typen an Deutschkursen: Zum einen sind dies Sprachkurse aller Niveaustufen für Studierende aller Disziplinen, zum anderen spezifische Kurse für Germanisten (LLCE) und Studierende im Bereich LEA, die alle hauptsächlich die Förderung der Bereiche mündliche oder schriftliche Sprachkompetenz sowie Übersetzung betreffen und punktuell auch aktuelle Landeskunde sowie Geschichte oder Literatur behandeln. Hinzu kommen für manche Lektoren Fachsprachenkurse für Studierende aus Natur-, Ingenieur-, Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften (LANSAD). Für die letztgenannten Disziplinen geben Fachlektoren auch wissenschaftliche Vorlesungen und Seminare in deutscher Sprache.

¹⁷ DAAD: Wandel durch Austausch. Informationsbroschüre, S. 7.

An der ENS hatte ich das Glück – dies ist mittlerweile selten der Fall an anderen germanistischen Instituten – sowohl literaturwissenschaftliche Seminare als auch Kurse zur Vorbereitung der *agrégation* durchführen zu können und durch letztere auch einen Beitrag zur Ausbildung zukünftiger Lehrer als Mittler zwischen Frankreich und Deutschland leisten zu dürfen.

Eine interkulturelle Herausforderung, mit der ich häufiger zu Semesterbeginn in meinen Sprachkursen konfrontiert werde, ist, dass die Studierenden nicht gern sprechen, weil sie spontanes sprachliches Agieren aus ihrem Sprachunterricht in der Schule bzw. in den *classes préparatoires* weitaus weniger gewohnt sind als deutsche Lernende bzw. Studierende. Hier sind sowohl gute Argumente als auch methodisches Geschick gefragt, um die Teilnehmer dazu zu animieren, sich auf die ungewohnte Unterrichtssituation einzulassen, das erlernte Muster der Zurückhaltung zu überwinden und sich mündlich zu äußern, auch wenn Fehler gemacht werden. Neben der rationalen Erklärung, dass nur so ein sprachlicher Fortschritt erzielt werden könne, sind möglichst viele Redeanlässe zu schaffen und vor allem Möglichkeiten, sprachliches Handeln zunächst im ‚geschützten Raum‘ zu erproben, bevor es vor dem Plenum und der Lehrperson erfolgt. Dies bedeutet beispielsweise, dass eine Frage zunächst mit dem Nachbarn oder in einer Kleingruppe diskutiert wird, bevor man gemeinsam diskutiert und sich die Lehrperson ins Spiel bringt. Oder es werden unterschiedliche Inhalte in Gruppen erarbeitet und die ‚Experten‘ ihres jeweiligen Themas präsentieren anschließend das Erarbeitete in neuen Gruppen den anderen ‚Laien‘ (‚Gruppenpuzzle‘), bevor man in einem weiteren Schritt die Ergebnisse im Plenum neu reflektiert. Besonders in solchen Unterrichtssituationen, die nicht nach dem Muster des gewohnten Frontalunterrichts funktionieren, findet interkulturelles Lernen nicht nur im Bereich Sprachenlernen, sondern auch im Bereich Methodenlernen statt. Nützlich sind für mich in diesem Zusammenhang die regelmäßigen Lektoren-Fortbildungsveranstaltungen des DAAD zur Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache.

Nach einem ähnlichen Prinzip versuche ich auch von Zeit zu Zeit Gepflogenheiten, die ich aus fachwissenschaftlichen Seminaren in Deutschland kenne, in meine Seminare zur deutschen Literatur zu integrieren, um den Studierenden neben dem Fachwissen auch einen Eindruck von der Lehre in Deutschland zu vermitteln. Auch wenn ich meinerseits weitaus mehr Vortragsanteile einplane, als ich es für ein Seminar in Deutschland machen würde, und mich insofern an die Gewohnheiten meiner französischen Studierenden anpasse, baue ich doch zahlreiche Erarbeitungsphasen in diese Kurse ein, in Folge derer jeder Teilnehmer seine Ergebnisse im Plenum vorstellt und somit selbst für einen Moment zum Lehrenden wird. Auch

verzichte ich nach Referaten auf eine komplette Korrektur, das heißt auf die ausführliche Vorstellung meiner eigenen Version im Anschluss an die Präsentation eines Teilnehmers, sondern mache punktuell auf Probleme aufmerksam, ergänze ggf. und versuche, über die ein oder andere Frage mit den Teilnehmern ins Gespräch zu kommen und sie dadurch zum Problematisieren und Hinterfragen anzuregen. Kurz gesagt, geht es in meinen Kursen mehr um Wissenserarbeitung, -austausch und -reflexion und weniger um reine Wissensvermittlung. Für manche Studierende ist das eine verunsichernde Herausforderung und sie machen, sofern sie sich zum Bleiben entscheiden, auch hier im Bereich der Methoden einen Schritt über das in ihrer Kultur Übliche hinaus.

Neben der Lehre gehört zu den Aufgaben eines Lektors auch die Organisation von kulturellen Veranstaltungen wie zum Beispiel Kinoabenden, Theaterateliers, Theaterbesuchen, Sprachstammtischen, Sprachtandemabenden, seltener auch Autorenlesungen und Workshops. Dies sind natürlich ganz klassische Möglichkeiten, interkulturellen Austausch über die Sprachkurse hinaus zu initiieren und zu moderieren. So wurde an der ENS beispielsweise 2014 mit den Kollegen der Germanistik eine *Semaine du cinéma allemand* organisiert, an deren Ende ein Workshop über Alexander Kluges Film zu den deutsch-französischen Beziehungen, „Marianne und Germania“, stand, bei dem der Regisseur anwesend war und mit den teilnehmenden Studierenden in regen Austausch trat.¹⁸

Ein weiterer Aufgabenbereich ist nicht zuletzt die Repräsentation des DAAD bei Bildungsmessen und Informationsveranstaltungen zum Auslandsstudium sowie die Beratung von Studierenden zum Studium in Deutschland und zu Möglichkeiten der Förderung durch den DAAD. Sehr interessant war in diesem Zusammenhang für mich die regelmäßige Mitarbeit in der Auswahlkommission für die Vergabe von Stipendien für Studierende aus Frankreich, die an einem Sommersprachkurs in Deutschland teilnehmen möchten. Dies gibt den beteiligten Lektoren die Möglichkeit mitzuzentscheiden, wer im Hinblick auf seine Deutschlernerbiographie besonders unterstützt werden sollte.

Ganz im Zeichen der Förderung des interkulturellen Austauschs stand auch die Organisation und Durchführung von Studienreisen, die unter anderem vom DAAD mitfinanziert wurden. In jedem Jahr wurde ein neues Ziel gewählt, das jeweils eine Gruppe von acht bis vierzehn Studierenden gemeinsam mit den zwei Lektoren entdecken konnte. Teil des Programms waren sowohl die Besuche von Hochschulen und anderen forschungsnahen Institutionen (z. B.

¹⁸ Vgl. École normale supérieure: Semaine du cinéma allemand. In: <http://www.ens.fr/actualites/agenda/article/semaine-du-cinema-allemand?lang=fr> (Zugriff: 28.06.2016).

Vgl. Alexander Kluge: Journée d'études autour de Marianne & Germania. In: Les mondes parallèles d'Alexander Kluge. <http://alexander-kluge-france.weebly.com/autres-commentaires.html> (Zugriff: 28.06.2016).

Archiven), was Anlass zum Austausch mit Forschenden und Studierenden gab, als auch ein abwechslungsreiches kulturelles Programm mit Stadtbesichtigungen, Museums-, Theater- oder Opernbesuchen. Zu den Höhepunkten für alle Teilnehmer gehörten im Laufe meiner vier Jahre als Lektor an der ENS der Besuch der Dresdner Semperoper, die Besichtigung der Gedenkstätte Bautzen (ehemaliges Gefängnis der DDR-Staatssicherheit), die Erkundung eines Bergwerks in Freiberg, die Besichtigung des Bundestags in Berlin, der Besuch der Stiftung Maximilianeum in München¹⁹ und der Austausch mit den dortigen Stipendiaten, die Besichtigung des Reproduktions- und Digitalisierungszentrums des Kölner Stadtarchivs sowie der Besuch der Heinrich-Böll-Stiftung in Düsseldorf.

In solchen, den normalen Kursalltag überschreitenden, weniger formellen Begegnungen zwischen Lehrenden und Studierenden, wie sie während solcher Studienreisen erfolgen, liegt – neben dem nicht hoch genug einzuschätzenden Wert der Begegnung mit der Kultur des Gastlandes – ein äußerst hohes Potenzial zur Überwindung von Grenzen, für interkulturellen Austausch, für Wandlungsprozesse, die durch diesen Austausch bei jedem Beteiligten angestoßen werden. Eine Einschätzung Studierender, die an der Studienreise nach Bonn und Köln 2016 teilgenommen haben und die in ihrem Reisebericht die hochschulkulturellen Unterschiede in der Lehre reflektieren, soll meine Einschätzung exemplarisch illustrieren (es geht um ein an der Universität Köln besuchtes Seminar zur Geschichte der Bundesrepublik, das ich dort gemeinsam mit Benjamin Möckel am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte durchgeführt habe):

Le modèle du séminaire tranchait sur les séminaires français ordinaires : nous autres étudiants étions invités à parler spontanément et très librement pour ouvrir une discussion, et les remarques les plus simples étaient tout à fait bienvenues. Le rapport entre intervenants et étudiants était plus cordial et plus ouvert à une discussion argumentée qu'il ne peut l'être en France, où le professeur impose souvent un cadre d'analyse à ses élèves. En France, face au Dr. Benjamin Möckel, qui a travaillé sur l'affirmation des générations et le poids de l'expérience générationnelle dans une approche comparatiste RFA/RDA, nous nous serions sans doute tus.²⁰

Angesichts dieses Beispiels kann durchaus bestätigt werden, dass den Lektoren in Frankreich tatsächlich eine äußerst wichtige Rolle als Mittler zwischen Kulturen und als Initiatoren von „Wandel durch Austausch“ zukommt. Daher ist es mehr als wünschenswert, dass

¹⁹ Die Stiftung Maximilianeum wurde 1852 von König Maximilian II. von Bayern gegründet, um den besten bayerischen Abiturienten ein sorgenfreies Studium an einer Münchener Universität zu ermöglichen. Die Stipendiaten erhalten für die Dauer ihres Studiums freie Kost und Logis im Münchener Maximilianeum, das auch Sitz des Bayrischen Landtags ist. Die ENS unterhält ein Austauschprogramm mit der Stiftung.

²⁰ Divers: Voyage d'études en Allemagne dans la vallée du Rhin, du 10 au 15 avril 2016. Compte-rendu rédigé par les participants. In: <http://www.lila.ens.fr/IMG/Compte%20rendu%20Cologne%20-%20Version%20d%20C3%A9finitive.pdf>, S. 11f. (Zugriff: 26.06.2016).

das Lektorenprogramm seitens des Auswärtigen Amtes und des DAAD aufrechterhalten wird, gerade auch in Frankreich, trotz der sich dort ändernden institutionellen Bedingungen des Deutschlehrens und -lernens. In Anbetracht der politischen, sozialen und kulturellen Herausforderungen, die Deutschland und Frankreich im Zusammenhang mit den aktuellen Krisen und Gefahren zu bewältigen haben und die mitunter die Gefahr eines Auseinanderdriftens der so wichtigen deutsch-französischen Partnerschaft aufscheinen lassen, ist die Arbeit der Lektoren mit Sicherheit auch in Zukunft unabdingbar.

4. Literaturverzeichnis

Deutscher Akademischer Austauschdienst: Informationen zum DAAD-Lektorenprogramm. In: <https://www.daad.de/ausland/lehren/daadlektoren/de/> (Zugriff: 25.06.2016).

Deutscher Akademischer Austauschdienst: Pressemitteilung vom 17.06.2015. In: <https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/35508-0-jahre-daad-wandel-durch-austausch-eine-erfolgsgeschichte/> (Zugriff: 25.06.2016).

Deutscher Akademischer Austauschdienst: Wandel durch Austausch. Le réseau des lecteurs du DAAD en France. Informationsbroschüre. Bonn 2015. In: http://paris.daad.de/cms/upload_user_files/file/Telechargements/Lektoren_DAAD_Paris_WEB_221015.pdf (Zugriff: 28.06.2016)

Divers: Voyage d'études en Allemagne dans la vallée du Rhin, du 10 au 15 avril 2016. Compte-rendu rédigé par les participants. In: <http://www.lila.ens.fr/IMG/Compte%20rendu%20Cologne%20-%20Version%20d%C3%A9finitive.pdf> (Zugriff: 26.06.2016).

École normale supérieure: Parcours cultures germaniques au Département Littérature et Langues (LiLa). In: <http://www.lila.ens.fr/spip.php?rubrique73> (Zugriff: 28.06.2016).

École normale supérieure: Semaine du cinéma allemand. In: <http://www.ens.fr/actualites/agenda/article/semaine-du-cinema-allemand?lang=fr> (Zugriff: 28.06.2016).

Goethe Institut et al.: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. In: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (Zugriff: 28.06.2016).

Alexander Kluge: Journée d'études autour de Marianne & Germania. In: Les mondes parallèles d'Alexander Kluge. <http://alexander-kluge-france.weebly.com/autres-commentaires.html> (Zugriff: 28.06.2016).

Lotta Resch: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Förderung der deutschen Sprache und der deutsch-französischen Wissenschaftsbeziehungen am Beispiel des Lektorenprogramms des DAAD. Magisterarbeit. Universität des Saarlandes 2011.

Benjamin Schmäling: 60 Jahre DAAD-Lektoren in Frankreich – Kompetenzen, Karrieren, Konjunkturen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40 (2014), S. 306-318.

„Knuper, knuper, kneischen, wer knupert an meinem Häuschen?“ Der Hänsel-und-Gretel-Stoff als grenzüberschreitendes Kulturgut in ausgewählten (Volks-)Texten des 19. und 21. Jahrhunderts

TAMARA KÖSTENBACH

Abstract

Charakteristisch für den Hänsel-und-Gretel-Stoff im 19. und 21. Jahrhundert sind die Motive der Aussetzung der Geschwister-Helden im Wald, die Vernichtung des kanni-balischen Dämons sowie die glückliche Heimkehr der Kinder ins Elternhaus. Dieses romantischen Erzählstoffs nehmen sich die Autoren Charles Perrault, August Stöber, Jakob und Wilhelm Grimm sowie Suzanne Lebeau an, wobei er schließlich von Lebeau von einem ‚klassischen‘ Volksmärchen für Erwachsene zu einer ‚modernen‘ (Märchen-)Adaption für Kinder und Jugendliche weiterentwickelt wird, sodass ein interkulturell geprägter und allgemein verständlicher Dramentext entsteht. Dieser Text versucht die idealtypischen Rollenerwartungen von Mann und Frau innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland und Frankreich einander anzunähern, dabei aber stets die kultur- und grenzspezifischen Unterschiede beider Länder zu erhalten und individuell zu gestalten.

1. Einleitung

Im deutschsprachigen Raum gehört das Hänsel-und-Gretel-Märchen der Brüder Grimm zu den populärsten und am weitesten verbreiteten Märchenstoffen des 19. Jahrhunderts. Das Märchen *Hänsel und Gretel* erschien erstmals im Jahre 1812 im „ersten Band der Erstausgabe“¹ der Kinder- und Hausmärchen und „thematisierte aus der Perspektive des kindlichen Erlebnisbereichs den Beziehungskonflikt der Identifikationsgestalt mit den Eltern.“² Obwohl genauere Herkunftshinweise für den Grimmschen Text fehlten, erfuhr dieses Märchen eine denkwürdige Bearbeitungsgeschichte.³

Nach dem Vorbild der erfolgreichen englischen Auswahl-Übersetzung übernahm Wilhelm Grimm das Märchen [im Jahre 1825] in seine vom Bruder Ludwig Emil illustrierte *Kleine Ausgabe* der 50 besterzählten Stücke. Später ergänzte und besserte er seinen Text nach der Mundartübertragung August Stöbers, die der Straßburger in seinem *Elsässischen Volksbüchlein* unter dem Titel

¹ Walter Scherf: Das Märchenlexikon. Erster Band A-K. München 1995, S. 548.

² Rolf Wilhelm Brednich (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 6: Gott und Teufel auf Wanderschaft. Berlin, New York 1990, S. 500.

³ Vgl. Scherf (1995), S. 548.

Das Eierkuchenhäuslein veröffentlicht hatte, ohne zu ahnen, dass er damit den motivangereicherten eigenen Text zurückübertrug.⁴

Unabhängig davon veröffentlichte Charles Perrault bereits im 17. Jahrhundert sein selbst erfundenes Kunstmärchen *Der kleine Däumling*, welches die Problematik der Kindesaussetzung ebenfalls thematisierte. Die „menschlich einfühlsame didaktische Haltung, verbunden mit dem Glauben an die ›natürliche Aufrichtigkeit‹“⁵ ist nicht nur für Perrault charakteristisch, sondern für die französischen Märchen im Allgemeinen. So wundert es nicht, dass die Autoren Stöber und Wilhelm Grimm „die positive Darstellung vorbildlicher und die düstere Zeichnung verurteilenswerter Verhaltensweisen“⁶ aus dem Französischen übernehmen und in das deutsche Volksmärchen einfließen lassen. Es entstehen Texte, die beispielsweise den oft ironischen Erzählstil von französischen Märchen nachahmen und die Typisierung der Figuren durch Namensgebung in deutschen Erzählungen kritisieren, dabei aber stets die soziokulturellen Grenzen des Nachbarlandes respektieren und nicht überschreiten. Während der Hänsel-und-Gretel-Stoff in der vorgrimmischen Epoche als Vorlage für die oftmals sexuell aufgeladene und vornehmlich an Erwachsene gerichtete „Märchenoper“⁷ diente, wurden die Märchen heutzutage – ganz im Sinne der Brüder Grimm – in einem inhaltlich entschärften und kindgerechten Stil auf der Theaterbühne präsentiert.

Eine solche moderne Adaption, die sich sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richtet und dabei auf deutsche und französische Traditionen zurückgreift und das im 19. Jahrhundert entstandene Hänsel-und-Gretel-Märchen noch einmal für die Gegenwart ganz neu akzentuiert, stellt das von der Kanadierin Suzanne Lebeau verfasste Bühnenstück *Gretel und Hänsel* dar, welches letztes Jahr im Rahmen des deutsch-französischen Theaterfestivals ‚Primeurs‘ in Saarbrücken uraufgeführt wurde. Lebeau arbeitet das Grimmsche Kinder- und Hausmärchen Nummer 15 in einen psychologischen Thriller aus Kinderperspektive um, so dass die Frage sich nahezu aufdrängt, wie sich der Hänsel-und-Gretel-Stoff von einem ‚klassischen‘ Volksmärchen für Erwachsene zu einer ‚modernen‘ Adaption für Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der Interkulturalitätsfrage und des aktiven Kulturaustauschs zwischen Deutschland und Frankreich im 19. und 21. Jahrhundert entwickelt.

⁴ Scherf (1995), S. 548.

⁵ Maren Clausen-Stolzenburg: Märchen und mittelalterliche Literaturtradition. Heidelberg 1995, S. 356.

⁶ Ebd., S. 364.

⁷ Hans-Jörg Uther: Handbuch zu den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm. Entstehung – Wirkung – Interpretation. Berlin, New York 2008, S. 35.

2. Die Anfänge der literarischen Gattung ‚(Volks-)Märchen‘: Von Perrault zu den Grimms

Im Zuge der Entwicklung der europäischen Märchentradition entstand mit der 1697 erschienenen Märchensammlung *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralitez* von Charles Perrault eine neue Literaturgattung: Die ‚Contes des Fées‘. Die ‚Contes des Fées‘ – oder zu Deutsch: die Feenmärchen – sind alte, traditionell-französische Märchen, die der Volkstradition entnommen sind und die Perrault am Ende des 17. Jahrhunderts zum ersten Male wiedererzählt.⁸ „Dabei habe Perrault allerdings [...] Einzelheiten hereingebracht, die vom eigentlichen Charakter des Märchens ablenken und seine rationalen Banalitäten mit Märchenfantasien vermischt“,⁹ heißt es in Grätz Studie über das Bild des Märchens in der Romantik. Während der eigentliche Charakter des Märchens auf Schlichtheit und Natürlichkeit abzielte, zeichneten sich die Texte von Perrault durch „variantenreiches Erzählen im Rahmen eines vorgegebenen Motivkatalogs“,¹⁰ phantastisch-zauberhafte Ereignisse und moralische Lehren aus. Die in den Texten fest verankerten moralischen Lehren wanden sich in erster Linie an die weiblichen Mitglieder der Hofgesellschaft, welche „für die veröffentlichten Geschichten des Volkes“¹¹ das ideale Publikum waren. Obwohl die Brüder Grimm die Perraultschen Texte als Quellen nutzten, distanziierten sie sich von den poetischen Entwürfen romantischer Märchen, in denen ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘ als utopische Bilder einer ganzheitlichen nicht-entfremdeten Lebensform des Menschen erschienen und traten für die realen Belange der Kinder und deren Bedürfnis nach einer eigenen altersgerechten Literatur im 19. Jahrhundert ein.¹² Mit der Entstehung der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm als Prototyp aller weiteren Märchensammlungen bildete sich auch die Gattung Volksmärchen als immer bürgerlicher und kindgerechter werdende heraus.

Erst mit Jacob und Wilhelm Grimm vollzog sich der Wandel des Volksmärchens von einer langen, mit dichterischer Phantasie ausgestatteten Geschichte für Erwachsene zu einer kürzeren, volksläufig-unterhaltenden Erzählung für Kinder, die sich als „leichte, heitere Poesie mit mehr oder minder schelmischer moralischer Nutzenanwendung“¹³ verstand. In Anlehnung

⁸ Vgl. Manfred Grätz: Das Märchen in der deutschen Aufklärung. Vom Feenmärchen zum Volksmärchen. Stuttgart 1988, S. 6.

⁹ Ebd.

¹⁰ Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar 2007, S. 472f.

¹¹ Dieter Richter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M. 1987, S. 215.

¹² Vgl. ebd., S. 218.

¹³ Richter (1987), S. 213.

an das romantische Bild vom Unschuldswesen Kind verlagerten die Brüder Grimm ihre Märchentexte in ein bürgerlich-familiales Umfeld und trugen durch die präzisen Beschreibungen des kindlichen Verhaltens zur gesellschaftlichen Etablierung der Kindheit als einer „Lebensphase des Lernens“¹⁴ entscheidend bei. Nicht mehr die sexuellen Handlungen als „Gegenstand des höfischen Lachens“¹⁵ und das Amüsement der Erwachsenen standen im Fokus der Märchen, sondern die Verbürgerlichung der Familienmuster und die Einbindung der Kinder in die familiäre Gemeinschaft. Mit dieser Einbindung ging im 19. Jahrhundert eine gesellschaftliche Aufwertung von Kindheit einher, da die Kinder innerhalb der bürgerlichen Kleinfamilie zu Handlungsträgern wurden. Sie bewiesen Kreativität und insbesondere den Mädchen wurde ein nie zuvor dagewesenes Maß an eigenständigem Handeln zugeschrieben. Es lässt sich mutmaßen, dass diese Selbstständigkeit auf Perraults ‚weibliches Sozialisationsprogramm‘ zurückzuführen ist, das besagt, dass in seinen Märchen „gesellschaftliche Leitbilder dessen verdichten, was für Mädchen und Frauen als schicklich angesehen wurde.“¹⁶ In der späteren Adaption wird Suzanne Lebeau genau dieses Element des Märchenstoffs aufgreifen und den Geschlechteraspekt auf innovative Weise fortentwickeln (siehe dazu Kapitel 4).

3. Das deutsche Volksmärchen *Hänsel und Gretel* der Brüder Grimm und die Bearbeitungen von Perrault und Stöber: Die klassischen Textfassungen des Hänsel-und-Gretel-Stoffs im 19. Jahrhundert

3.1. Der strebsam-mutige Hänsel als ‚Pantoffelheld‘: Zum Verhältnis von brüderlicher und schwesterlicher Autorität im Zeitalter der Romantik

Entgegen der Behauptung von Carl-Heinz Mallet, die besagt, dass die Geschwister-Helden so prägnante geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen und diese so überzeugen, dass die typischen Weiblichkeits- und Männlichkeitsrollen nicht vertauschbar sind, beweisen Perrault, Stöber und die Grimms in ihren Werken, dass nicht der Mensch, sondern die äußeren kulturellen „Einflüsse die Geschlechtsrolle[n] [von Hänsel und Gretel] tiefgreifend und unwiderruflich prägen und sie dadurch in verschiedenartige Rollen zwingen.“¹⁷ Die Rolle des

¹⁴ Reiner Wild: Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart 1987, S. 128.

¹⁵ Richter (1987), S. 205.

¹⁶ Ebd., S. 209.

¹⁷ Carl-Heinz Mallet: ... und rissen der schönen Jungfrau die Kleider vom Leib. Männlichkeitsmodelle im Märchen. Düsseldorf 1995, S. 19.

„großen Bruders“ präsentierend, versucht Hänsel seine Schwester im Stöberschen („Unn der liewi Gott wurrd eß au nidd verloße!“¹⁸) und Grimmschen Märchen („Sei still, Grethel, und gräme dich nicht, ich will uns schon helfen“¹⁹) über den Heimatverlust hinwegzutrusten, während er in der Erzählung von Perrault selbst Hilfe benötigt, da er „als er auf die Welt kam, [...] kaum die Größe eines Daume[n]s“²⁰ hatte. Dass die Figur des Hänsel in deutschsprachigen Textfassungen als aktiv, fürsorglich und aufrichtig beschrieben wird, wohingegen er im französischen Märchen eher als passiv, egoistisch und listig gilt, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass ihm Perrault die männliche Ursprungsautorität abspricht und seinen Charakter der weiblichen Gefühlswelt mit all ihrer Durchtriebenheit anpasst. Allein die Tatsache, dass das Holzhauerpaar bei Perrault „sieben Kinder hatte, lauter Knaben“ (ebd.), lässt mutmaßen, dass der französische Märchensammler den männlichen Helden feminisiert, um ihn nicht nur von seinen älteren Brüdern abzugrenzen, sondern auch von seiner verzagt wirkenden Schwester Gretel, die unfreiwillig zur ‚Dienstmagd‘ der Dämonin wird: „Steh auf, du Faulenzerin, hol Wasser, und geh in die Küche, und koch was Gutes zu essen, dort steckt dein Bruder in einem Stall“ (BG 90). Obwohl Gretels unterwürfiges Verhalten zweifellos Ausdruck ihrer Angst um Hänsel war und ihre eigene List sich erst entwickeln musste, imitierte er im Unterbewusstsein bereits die den Frauen angeborene Raffinesse und Findigkeit und

nahm seine Mütze wie die Mützen seiner Brüder und legte sie leise den sieben Töchtern des Menschenfressers auf, nachdem er ihnen ihre Kronen abgenommen hatte, die er sich und seinen Brüdern aufsetzte, damit der Menschenfresser sie für seine Töchter hielt, und seine Töchter für die Knaben, die er töten wollte. (CP 53)

Die Täuschung des Dämons führt dazu, dass die Kinder überleben, allerdings ist diese Tat nicht Hänsels alleiniger Verdienst, sondern auch der des Zufalls: In der nächtlichen Dunkelheit kann der Dämon die Köpfe der Menschenfresser-Töchter nicht von den Köpfen der Söhne des Holzhauernpaares unterscheiden und schneidet versehentlich den „sieben [eigenen] Töchtern die Gurgel ab.“ (ebd.) Wie auch Mallet festgestellt hat, ist Hänsel ein „Pantoffelheld“,²¹ der gerne die männliche Führungsrolle übernimmt, seine Stärken in Szene zu

¹⁸ August Stöber: Das Eierkuchenhäuslein. In: Elsässisches Volksbüchlein. Kinder- und Volksliedchen, Spielreime, Sprüche und Märchen. Hrsg. von August Stöber. Straßburg 1842, S. 102-109, hier S. 102. – Im Folgenden mit der Sigle AS und Seitenangabe zitiert.

¹⁹ Brüder Grimm: Hänsel und Grethel. In: Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Vollständige Ausgabe auf der Grundlage der dritten Auflage (1837). Hrsg. von Heinz Rölleke. Frankfurt a.M. 1985, S. 86-92, hier S. 87. – Im Folgenden mit der Sigle BG und Seitenangabe zitiert.

²⁰ Carl [eine Namensvariante von Charles] Perrault und Madame d’Aulnoy: Der kleine Däumling. In: Neues Märchenbuch für Knaben und Mädchen. Hrsg. von Julius Grimm. Mit sechszehn schönen Bildern. Berlin 1852, S. 47-56, hier S. 47. – Im Folgenden mit der Sigle CP und Seitenangabe zitiert.

²¹ Mallet (1995), S. 16.

setzen weiß und lediglich in aussichtslosen Situationen die Verantwortung seiner Schwester überträgt.

Die Analyse der Bruder-Schwester-Beziehung zeigt, wie ambivalent und interkulturell der Hänsel-und-Gretel-Stoff im 19. Jahrhundert dargestellt wird. Während Hänsel in der deutschen Märchentradition als musterhafter Prototyp eines Jungen präsentiert wird, der unternehmungswillig ist und in treuer Verbundenheit mit Gretel die Begegnung mit der Welt sucht, distanziert Perrault sich im Namen der französischen Märchen von dieser Darstellungsmöglichkeit, da er ihn unter den eigenen Brüdern aufgrund seiner Selbstherrlichkeit zu einem Isolierten in der Fremde werden lässt.²² Innerhalb des Menschenfresserhauses wird der Isolierte mit einer für ihn fremden Kultur konfrontiert, die nicht nur den Kannibalismus neu praktiziert, sondern auch die Diesseits- mit der Jenseitswelt verbindet. Es entstehen in Hänsel und Vater zwei unterschiedliche Bilder des Männlichen wie auch in Gretel und Mutter zwei unterschiedliche Bilder des Weiblichen, die sich folgenswer auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken.

3.2. Der Gedanken- und Gefühlsaustausch zwischen geistig-extrovertierten ‚Erzogenen‘ und emotional-introvertierten ‚Erziehenden‘: Kindliche Protagonisten stehen elterlichen Antagonisten gegenüber

Während die bürgerliche Frau sich im 19. Jahrhundert durch ihre Liebe, Fürsorglichkeit und Treue gegenüber dem Patriarchen auszeichnete, entfernten sich die Mütter bei Stöber und den Grimms von jenen Tugenden und galten als Negativbeispiel weiblicher Emanzipation. Ohne Rücksicht auf die Familie und nur auf das eigene leibliche Wohl bedacht, setzen sie die Kinder im Wald aus und beharren den Kindesvätern gegenüber auf einem perfiden Vorhaben: „Wie welle merr nurr denne Winder unsri arme Kinder ernähre, merr hänn jo nir forr uns! [...] Merr gänn morje im e jedene Stickel Brod in de Sack unn fiehre sie wydd wydd in de Wald ‘nyn, dass sie sich verliere unn nimmi widder kumme!“ (AS 102) Dass die Mütter mit ihrem egoistischen und herrschsüchtigen Verhalten die Männer öffentlich bloßstellen und ihre Kinder vernachlässigen, bleibt nicht unbeachtet. In einem Aufsatz über die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten des Hänsel-und-Gretel-Märchens von Helmut Brackert heißt es:

Die Mutter repräsentiert für die Kinder die Quelle aller Nahrung und dementsprechend erleben Hänsel und Gretel jetzt, dass die Mutter es ist, die sie gleichsam mitten im Wald allein lässt. Es ist die Angst und tiefe Enttäuschung des

²² Vgl. Regina Böhm-Korff: Deutung und Bedeutung von ‚Hänsel und Gretel‘. Eine Fallstudie. Frankfurt a.M. 1991, S. 99f.

Kindes, wenn die Mutter nicht länger bereit ist, alle seine oralen Wünsche zu erfüllen, die es zu der Annahme verleitet, seine Mutter sei plötzlich lieblos, selbstsüchtig und ablehnend geworden.²³

Die Väter versuchen den Kindern die fehlende Liebe der Mütter zu ersetzen, indem sie den Geschwister-Helden ihr Mitgefühl zeigen und ihre Verzweiflung offen aussprechen: „Wie soll ich übers Herz bringen, meine eigenen lieben Kinder den wilden Tieren im Wald zu überliefern, die würden sie bald zerrissen haben.“ (BG 86f.) So wundert es nicht, dass der Vater die Rolle des verantwortungsbewussten Familienoberhaupts nicht an die Mutter, sondern an den Sohn abtritt, der mit Hilfe seines Verstandes und seiner Vernunft die Kinder aus dem Wald führt („Als der Mond aufgegangen war, fasste er Grethel bei der Hand, da lagen die Kieselsteine, und schimmerten wie neugeschlagene Batzen, und zeigten ihnen den Weg“, BG 88). Der Sohn als unmittelbarer Nachfolger versucht sowohl die Wünsche des Vaters, die aus seinem Innern aufsteigen, als auch die Impulse, die von außen auf ihn einwirken,²⁴ zu erfüllen, während Gretel sich von der Mutter distanziert und ihren Forderungen verweigert („Was bleibst du immer stehen, [...], und guckst dich um? [...], geh deiner Wege. [...] Das ist dein Täubchen nicht, [sagte die Mutter], das ist die Morgensonne, die auf den Schornstein oben scheint“, BG 89).

Ähnlich verhält es sich bei Perrault. Die im 19. Jahrhundert für die bürgerlichen Töchter typische Reserviertheit gegenüber den Müttern hat dazu geführt, dass der französische Märchensammler die töchterliche Hauptfigur aus seiner Erzählung entfernt und durch sieben Söhne ersetzt, da zwischen Mutter und Sohn eine weitaus emotionalere Verbindung zu bestehen scheint, als dies zwischen Mutter und Tochter jemals möglich sein wird. In Anlehnung an die Überlegungen von Carl-Heinz Mallet, die besagen, dass Mütter ihre Söhne aufgrund der Andersgeschlechtlichkeit und der daraus resultierenden Anziehung anders lieben als ihre Töchter, denen sie in der Regel mit mehr Härte und Kälte begegnen,²⁵ lässt sich bereits erahnen, dass die Perraultsche Mutter ein sehr spezielles Verständnis von emotionaler Mutter-Sohn-Liebe in sich trägt. Anstatt ihre mütterliche Zuneigung an die Söhne direkt zu richten, projiziert sie diese auf deren außergewöhnlichen Geburtsumstände („Man wird sich wundern, dass der Holzhauer in so kurzer Zeit so viel Kinder hatte, aber seine Frau brachte

²³ Helmut Brackert: Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen der Märchendeutung. In: Helmut Brackert (Hrsg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt a.M. 1980, S. 223-239, hier S. 231.

²⁴ Vgl. Helmut Brackert: Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen literaturwissenschaftlicher Märchen-Interpretation. In: Helmut Brackert (Hrsg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt a.M. 1980, S. 9-38, hier S. 28.

²⁵ Vgl. Mallet (1995), S. 79.

immer zwei [Söhne] zugleich zur Welt“, CP 47). Das bedeutet, dass die Mütter in den einzelnen Hänsel-und-Gretel-Fassungen des 19. Jahrhunderts nicht von Grund auf böse, lieblos und gefühllos sind, sondern erst im Zuge veränderter Erziehungs- und Moralvorstellungen auf ihre rationalen Fertigkeiten reduziert und zu „Hexe[n]“ (BG 90) degradiert werden.

4. Die französische (Märchen-)Bühnenbearbeitung *Gretel und Hänsel* von Suzanne Lebeau: Eine moderne Adaption des Hänsel-und-Gretel-Stoffs im 21. Jahrhundert

4.1. Die gewalttätig-eifersüchtige Gretel als ‚Moralinstanz‘: Zum Verhältnis von schwesterlicher und brüderlicher Autorität in der Epoche der Gegenwart

Anders als die klassischen Textfassungen von Perrault, Stöber und den Grimms, beginnt Lebeaus moderne (Märchen-)Adaption nicht in einem brotleeeren Haus eines verarmten Holzhackernpaares, sondern in der Küche von Gretels Mutter, die mit vielfältigen Zutaten die Gemüsesuppe für das alldonnerstägige Mahl vorbereitet, während Gretel ihr „beim Schneiden von Möhren [...], Kartoffeln, Zwiebeln und Rüben zuschaut.“²⁶ Aufgrund der Tatsache, dass Gretel „nur dreizehn Monate älter als ihr [noch ungeborener], kleiner Bruder“ (SL 4) ist, beobachtet sie ihre schwangere Mutter von einem „kleinen Holzstuhl mit [...] hohen Beinen“ (SL 5) aus und schildert aus kindlich-naiver Perspektive den Geburtsvorgang von Hänsel:

Gretel. Sie [die Mutter] spreizte die Beine, zog den Rock bis zu den Knien hoch. Ein Wasserfall! Gebirgsbach! Wasser, das hinabfloss, floss und floss. Sie sagte: ›Das Fruchtwasser‹. Und ich wunderte mich, ich dachte an die Suppe und dass das Gemüsewasser heißen müsste und hielt ihr die Schale wieder hin. [...] ›Arme Kleine, hast noch gar nicht deine Su-*Hänsel.* Deine Suppe bekommen. (SL 7f.)

Auffällig ist hier, dass das Geschwisterpaar das Einschulungsalter zu Beginn der theatralen Erzählung, wie in den zeitlich vorangegangenen Hänsel-und-Gretel-Fassungen, noch nicht erreicht hat und Lebeau die Grundbedürfnisse der Protagonisten mit denen zweier „Babys“ (SL 17) vergleicht, die ebenso hungrig, verzweifelt und ohne die Hilfe der Eltern nicht überlebensfähig sind.

Die Rolle der „große[n] Schwester“ (SL 4) verinnerlicht sowie die Darwinsche Maxime, die besagt, dass nur das stärkere und besser angepasste Individuum überleben kann, fest im

²⁶ Suzanne Lebeau: *Gretel und Hänsel*. Aus dem Französischen von Frank Heibert. Frankfurt a.M. 2015, S. 5. – Im Folgenden mit der Sigle SL und Seitenangabe zitiert.

Blick, nutzt Gretel den ausgeprägten Verstand ihrerseits, um die Zeit als Einzelkind zu reflektieren

(Gretel. Er hat ALLES genommen, der kleine Bruder. Meine Mama. Die Milch, die Zeit, den Platz. Auf dem Arm. Im Bett zwischen Mama und Papa, kuschelig warm zu dritt. Und ich ganz allein in meiner Wiege. Tag... und Nacht... Jeden Tag in der Woche. Keine Pause, der kleine Bruder. War nie weg. War nie still. Ich mochte die Überraschung nicht, mochte den kleinen Bruder nicht, der nicht spielen konnte, SL 18f.).

Während in den Märchenvarianten von Stöber und den Grimms die Kinder ‚ein Herz und eine Seele‘ sind und sich gegenseitig Halt und Schutz geben, ist die Lebeausche Gretelfigur auf Hänsel eifersüchtig und versucht ihre Hassgefühle zu artikulieren, indem sie ihn mit einem „Holzlöffel“ (SL 27) schlägt. Der Holzlöffel als Symbol für „das Erlernen der Liebe durch den Essakt in der Familie“²⁷ soll nicht nur Gretels „deformierende Sozialerfahrung“²⁸ innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft thematisieren, sondern auch die fehlende Sozialkompetenz in Hinblick auf Hänsel, welche sie zu einer scheinbar kaltblütigen und rachsüchtigen Schwester werden lässt:

Gretel. Oh! Die Versuchung... Die irre Versuchung, den kleinen Bruder braten zu sehen, wie ein Huhn am Spieß und nie mehr, nie mehr zu hören wie er weint oder ›ich auch‹ sagt wie mein Echo. Schluss, endlich Schluss mit der Geschichte vom kleinen Bruder, Schluss mit der Geschichte von Hänsel und Gretel, damit es endlich losgehen kann mit der Geschichte von Gretel! Die Versuchung lodert mit den Flammen, immer höher. [...] Der Kopf macht mit, stellt sich die traurige Szene mit Papa und Mama vor, die nur noch eine Tochter haben. Ich erzähle und sie weinen. [...] Ah! Der kleine Bruder im Bauch der Alten. Der saftige und furchtbar fette, kleine Bruder, der auf dem Teller gelandet ist, zwischen Messer und Gabel. (SL 61)

²⁷ Böhm-Korff (1991), S. 94.

²⁸ Ebd., S. 92.



Die hierarchisch organisierte (Sitz-)Ordnung von Gretel und Hänsel aus Kinderperspektive. „Auf dem Foto sind Christiane Motter und Robert Prinzler zu sehen.“²⁹

Dass Gretel nicht sozialkompetent ist und aktiv mit dem Gedanken spielt, sich ihres kleinen Bruders endgültig zu entledigen und dadurch die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern zurückzuerlangen, stellt Lebeau in der sogenannten ‚Versuchungs- und Entscheidungsszene‘ im Haus der Hexe dar. Diese Szene ist eine Schlüsselszene, da die kanadische Schriftstellerin

²⁹ Die Reproduktion dieses wie des folgenden Fotos (Abb. 2) erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Fotografen Björn Hickmann. Dem Schauspiel dramaturgen des Saarländischen Staatstheaters Herrn Holger Schröder, der mir die Abbildungen zukommen ließ, möchte ich hierfür herzlich danken.

nicht nur Gretel ihr moralisches Handeln hinterfragen lässt („*Gretel*. Nein, nein, nein. Das geht nicht. Ohne kleinen Bruder existiere ich nicht mehr. Ohne Hänsel gibt es keine Geschichte“, SL 63f.), sondern auch das eigene Tun reflektiert, um den allgemeinen Anforderungen eines psychologischen Thrillers aus Kinderperspektive zu entsprechen.

Von der Perraultschen „Vorstellung einer sinnreiche[n] Moral, die sich je nach dem Grad des Scharfblicks ihrer Leser mehr oder weniger enthüllt“³⁰ fasziniert, überträgt Lebeau die vornehmlich an Erwachsene gerichtete Bühnenbearbeitung von *Gretel und Hänsel* auf das Kinder-Milieu, indem sie die komplexen Zusammenhänge für die Auslösung des Streits zwischen Gretel und Hänsel vereinfacht und in lebendiger Umgangssprache darstellt

(*Gretel*. Warum heißt es eigentlich immer ›Hänsel und Gretel‹ und nicht ›Gretel und Hänsel‹? [...] Papa und Mama haben immer ›Hänsel‹ gesagt [...] Ich sagte ›Der kleine Bruder‹. [...] Du [Hänsel] hast vor allem ständig gesagt: ›Ich auch, ich auch...‹ Wenn Mama mich fragte MICH ›Willst du Milch?‹ *Hänsel*. Ich auch... *Gretel*. Wie ein Echo. ›Willst du draußen spielen gehen, Gretel?‹ *Hänsel*. Ich auch, SL 13f.).

Während die in den Märchen von Perrault vermittelte moralische Lehre im 19. Jahrhundert aufgrund direkter „pädagogischer Handlungsanweisungen“³¹ nicht als Selbstzweck aufgefasst werden durfte, wandte Lebeau jene Lehre mit nachfolgender Einschränkung auf die modernen Erziehungskonzepte des 21. Jahrhunderts an: Um die „geistreich-unterhaltende Lehre und Erziehung von Kindern“³² in Deutschland und Frankreich voranzutreiben, ist es notwendig, die Kinder in Literatur und Theater mit Gesellschaftskonflikten und deren Lösungsansätzen zu konfrontieren, die sich auf das eigene Alltagsleben beziehen und eine kritische Weltsicht ermöglichen.

4.2. Die pädagogische Zielsetzung der Inszenierung: Die Auflösung der ‚Trennwand‘ zwischen Kinder- und Elternkultur

„Kinder erkennen das ambivalente Gesicht von Mutter und Elternhaus, erfahren angstvoll, dass Erwachsene ihre eigene und für die Kinder bedrohliche Welt haben, mit eigenen Notwendigkeiten“;³³ heißt es in einem Aufsatz über die literaturwissenschaftliche Interpretation des Hänsel-und-Gretel-Märchens von Helmut Brackert. Von dem Versuch aus Gründen der Selbsterhaltung Eltern und Kinder voneinander zu trennen wie von dem Verhalten der Stöberschen und Grimmschen Mutter, die ihre Kinder aufgrund der knappen Nahrungsvorräte im Wald aussetzt, so schockiert, greift Lebeau auf die Perraultsche Fassung des Märchens

³⁰ Richter (1987), S. 209.

³¹ Clausen-Stolzenburg (1995), S. 209.

³² Ebd., S. 356.

³³ Brackert (1980), S. 37.

zurück und führt das Bild der dort beschriebenen guten und sich kümmernden Mutter fort. Voller Liebe und Zuwendung („*Hänsel*. Sie [Gretel] weinte herzerreißend, als Mama hereinkam“, SL 28) nimmt sie ihre Kinder in den Arm und tröstet sie mit den Worten: „*Gretel*. ›Ihr habt Hunger, meine armen Kleinen... Ich weiß, ihr habt Hunger. Weint nicht... weint nicht mehr. Das zerreißt mir das Herz, wir werden schon etwas finden.«“ (ebd.) Aufgrund der Tatsache, dass Suzanne Lebeau vorwiegend Theaterstücke für Kinder und Jugendliche schreibt, die in der Regel ein glückliches Ende haben, versucht sie die bescheiden-tristen Lebensumstände der Kinder mit Hilfe der positiven Charaktereigenschaften der Mutter aufzuwerten, indem sie sie auf Gott vertrauen („*Hänsel*. ›In Morpheus‘ Armen kennst du weder Hunger noch Kälte noch Angst‹, fügte Mama hinzu“, SL 39) und die natürliche Fürsorglichkeit der Frau als angeborene mütterliche Tugend deklarieren lässt. Im Gegensatz zu Morpheus, in der griechischen Mythologie auch ‚Gott der Träume‘ genannt, der die Gestalt aller Menschen annehmen kann,³⁴ ist der Vater von Gretel und Hänsel nicht fähig, die Rolle des familialen Versorgers abzulegen und sich der ‚Gestalt‘ des kinderlosen Holzhackers zu bemächtigen:

Gretel. Papa war schon losgegangen... als Mama schrie. ›Du wirst doch wohl nicht... Ohne Mantel... ohne Schal... ohne Handschuhe...‹ ›Natürlich, Kinder, ihr müsst euch warm anziehen‹ antwortete Papa und drehte um. Biss sich auf die Lippen... Riss sich an den Fingern. (SL 33f.)

Wie in der fünften Szene dargestellt, kann auch der Vater sich gegen die natürlichen Vaterinstinkte nicht zur Wehr setzen und erleidet einen innerlichen Gefühls- und Gewissenskonflikt. Einerseits liebt er seine Kinder über die Maßen und kann sich nur schwerlich von ihnen trennen, andererseits ist er opferbereit und stellt Gretel und Hänsel durch die Aussetzung im Wald „vielleicht eine Chance“ (SL 33) auf ein besseres Leben in einem kulturfreien Raum in Aussicht. Versucht man diesen Widerspruch zu erklären, so könnte man dahingehend argumentieren, dass der Vater nicht aus Gründen der Verzweiflung oder Not handelt, sondern das Geschwisterpaar zur Eigenständigkeit erziehen will, sodass sie „das Abenteuer ihrer Selbstwerdung bestehen.“³⁵ Um den historischen Beziehungskonflikt zwischen den Eltern und dem Geschwisterpaar zu lösen, nähert Lebeau die gegensätzlichen Charaktere von Mutter und Vater einander an, sodass aus „Perspektive des kindlichen Erlebnisbereichs“³⁶ eine stark emotionalisierte und sich kümmernde Familiengemeinschaft entsteht:

³⁴ Vgl. Karl Tümpel: Morpheus. In: Wilhelm Heinrich Roscher (Hrsg.): Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie. Bd. 2,2. Leipzig 1897, S. 3215, hier S. 3215.

³⁵ Rudolf Geiger: Märchenkunde. Mensch und Schicksal im Spiegel der Grimmschen Märchen. Stuttgart 1982, S. 266.

³⁶ Enzyklopädie des Märchens (1990), S. 500.

Gretel. Ich hatte Mama zugeschaut beim Schneiden von Möhren und Kartoffeln, Zwiebeln und Rüben. [...] Der Topf stand auf dem Feuer [...] und ich wusste, bald war es soweit, weil Mama mich auf meinen Holzstuhl mit den hohen Beinen gesetzt hatte, den Papa gebaut hat, nur für mich, aus der großen Eiche aus dem Wald, die im Hagelsturm umgefallen war. (SL 5)

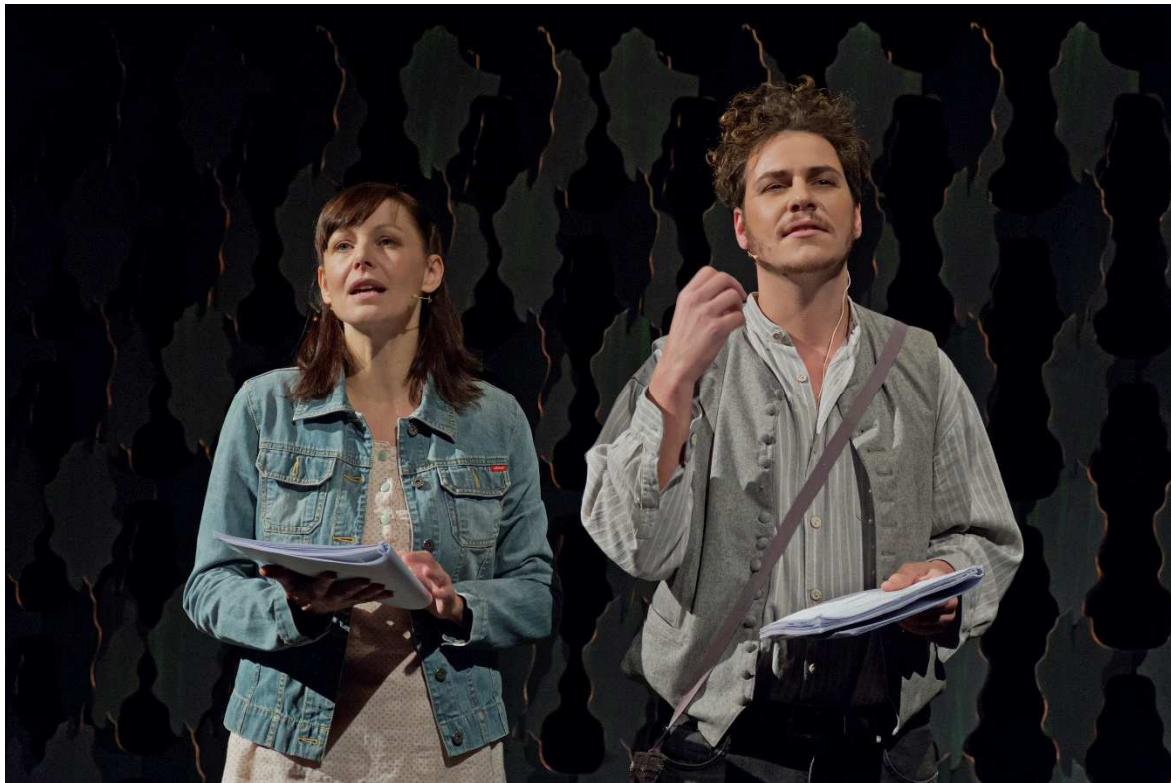
Bewusst verzichtet Lebeau auf eine prototypische Darstellung der Figuren, in der die Frauen in der Regel als boshaft, gefühllos und dumm, die Männer hingegen als gutmütig, vernunftgeleitet und richtungsweisend beschrieben werden und stellt die Mutter als liebevolle und fürsorgliche Frau („*Gretel.* ‚Lieber noch einen Pullover, für alle Fälle‘, sagt Mama“, SL 34), die ihre Kinder vor „Kälte oder Durst“ (SL 17) schützt und als Helferfigur fungiert, in den Mittelpunkt der Hänsel-und-Gretel-Adaption des 21. Jahrhunderts.

Vertreten durch die elterlichen Figuren von Mutter und Vater, versucht Lebeau ein Bühnenstück zu entwerfen, das auf die ‚Erziehung‘ des Publikums abzielt und für Kinder und Erwachsene gleichermaßen verständlich die kulturspezifischen Merkmale der deutschen und französischen (Märchen-)Tradition herausstellt. Während in den deutschen Textfassungen von Stöber und den Grimms die Unwissenheit und Naivität der Figuren im Mittelpunkt steht, knüpft Lebeau in Anlehnung an die französischen Erzählungen von Perrault an die „pädagogische Zielsetzung des Erzählers auf Kosten der Treue gegenüber der volksmäßigen Überlieferung“³⁷ an, sodass im Verlaufe der Handlung aus einstig unbeholfenen Kindern verantwortungsvolle Heranwachsende werden. Angesichts der Tatsache, dass die Autorin die Neupositionierung der Rolle der Frau innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft immer wieder thematisiert, lädt sie die Zuschauer nicht nur zu einer „Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität zu verschiedenen Blicken auf die Gegenwart ein“,³⁸ sondern auch auf die Vergangenheit, indem sie diverse Märchenmotive seit der Frühen Neuzeit in ihre theatralen Adaptionen des 21. Jahrhunderts einfließen lässt. Die theatralen Adaptionen von Lebeau, die in der Regel als szenische Lesung präsentiert werden, sind „eine Form der oralen Distribution von Literatur und ermöglich[en] eine kollektive Rezeptionserfahrung“.³⁹ Das Besondere der szenischen Lesung – oder auch Werkstattinszenierung – besteht darin, dass die Texte nicht frei gesprochen, sondern vor einfacher Kulisse auf der Theaterbühne vorgelesen und dabei auf die wesentlichen ‚Stationen‘ der Handlung reduziert werden.

³⁷ Friedrich Schröder: Hänsel und Gretel. Die Verzauberung durch die Große Mutter. Stuttgart 2009, S. 58.

³⁸ Michael Opitz: Tendenzen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1989. In: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von Wolfgang Beutin u.a. Stuttgart/Weimar 2008, S. 663-740, hier S. 730.

³⁹ Metzler Lexikon Literatur (2007), S. 433.



Die Protagonisten Gretel und Hänsel mit Textbüchern vor undurchsichtig wirkenden Bühnenbildelementen. Auf dem Foto sind Christiane Motter und Robert Prinzler zu sehen.

„Der Ort der Erzählung. Ein Ort... tja. Die Orte der traditionellen Geschichte: Der Wald für die Angst, das Pfefferkuchenhäuschen für das Staunen..., alles andere nach Belieben“ (SL 4), heißt es in der Hänsel-und-Gretel-Erzählung von Suzanne Lebeau. Wie die Reduzierung zeigt, versucht sie die menschliche Fantasie anzuregen, indem sie bewusst auf ein geschlossenes Bühnenbild verzichtet und auf diese Weise den Zuschauern die Möglichkeit bietet sich innerhalb ihres eigenen Interpretationsspielraums zu bewegen.

5. Fazit

Das im gesamten europäischen Raum belegte Hänsel-und-Gretel-Märchen der Brüder Grimm zeichnet sich durch den Wirklichkeitsbezug nicht allein in der Neupositionierung der Männlichkeits- und Weiblichkeitsrollen innerhalb der bürgerlichen Kleinfamilie im 19. Jahrhundert aus, sondern auch in der Umgestaltung des Erzählstoffs selber. Während der Hänsel-und-Gretel-Stoff in Frankreich seinen Ursprung hat und die Autoren Perrault und Stöber durch „variantenreiches Erzählen im Rahmen eines vorgegebenen Motivkatalogs“⁴⁰ die

⁴⁰ Ebd., S. 472f.

phantastisch-wunderbaren Ereignisse jener (Feen-)Märchen betonen, die mit moralischen Nutzenwendungen versehen sind, führen die Brüder Grimm die Verbürgerlichung der Kindheits- und Familienmuster in die deutsche Märchenliteratur ein. Obwohl das deutsche Volksmärchen im Wesentlichen aus den französischen Contes des Fées entstanden ist, bleiben die vorgrimmschen Fassungen der Hänsel-und-Gretel-Erzählung weitgehend unbekannt.⁴¹ Erst mit der Popularisierung der Fassungen *Der kleine Däumling* von Charles Perrault und *Das Eierkuchenhäuslein* von August Stöber in der aristokratisch-bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts geht eine Aufwertung der deutsch-französischen Märchen einher, an welchen nicht nur exemplarisch der aktive Kulturaustausch zwischen Deutschland und Frankreich dargestellt wird, sondern auch die sozialen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Versuchen die Märchensammler August Stöber und Jakob und Wilhelm Grimm im klassischen Volksmärchen die Geschwister-Helden in enger Verbundenheit mit den Eltern und der heimischen Kultur aufwachsen zu lassen („Der Vater freute sich als er seine Kinder wieder sah, denn es war ihm zu Herzen gegangen, wie er sie so allein [im Wald] gelassen hatte; die Mutter stellte sich auch als wenn sie sich freute, heimlich aber war sie böse“, BG 88), distanziert Perrault sich von dieser Darstellungsmöglichkeit, da nach seiner Meinung der ‚Ursprungscharakter‘ des Menschen sich nur in der Fremde ausbilden lässt. Erst in der Fremde – oder genauer: im grenzfreien Raum – kann der Mensch seine wahre Persönlichkeit entfalten und seinen natürlichen (Jagd-)Instinkten folgen, wie Perrault anhand der kannibalen Figur des Menschenfressers zu demonstrieren versucht: „Er [der Menschenfresser] hatte ein großes Messer, und indem er sich den armen Kindern näherte, schärfte er es auf einem großen Stein [...]. Er hatte schon ein Kind erfasst, als seine Frau zu ihm sagte: ›Warum willst du es jetzt thun, hast du nicht morgen Zeit genug dazu?‹“ (CP 52) Von der ambivalenten Vorstellung fasziniert, dass der Hänsel-und-Gretel-Stoff einerseits die Angstphantasien von Kindern ausdrücke, andererseits die Entwicklung zur selbstständigen Persönlichkeit durch die Konfrontation mit der Welt⁴² vorantreibe, schreibt Suzanne Lebeau jenen Stoff zu einer modernen (Märchen-)Bühnenbearbeitung des 21. Jahrhunderts um, in der sowohl der Geschwisterstreit als auch das äußerst bedenkliche, moralische Handeln der Eltern thematisiert wird. Obwohl Lebeau das Grimmsche Hänsel-und-Gretel-Märchen als Vorlage nutzte, versuchte sie nicht das historische Wunschenken abzubilden, sondern die gesellschaftliche Wirklichkeit in Form der mangelnden kindlichen Sozialerfahrungen und Umgangsformen („*Gretel*. Du Böser! Du Dieb! Dir werd ichs zeigen, deiner Schwester das Brot

⁴¹ Vgl. Richter (1987), S. 212.

⁴² Vgl. Bruno Bettelheim: *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart 1977, S. 151.

wegzufressen, doofer kleiner Bruder! [...] Ich schlug ihn. Er weinte, und ich wollte, dass er noch lauter weint. [...] Dass er um Verzeihung bittet. Dass er mir mein Brot gibt“, SL 25f.). Wie in der vierten Szene der Adaption dargestellt, sind die Kinder Gretel und Hänsel erst im sozialen Austausch mit Mensch und Kultur fähig eine eigene Identität zu entwickeln, welche sie zu gebildeten und wohl erzogenen Mitgliedern einer interkulturellen Gemeinschaft werden lässt.

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Brüder Grimm: Hänsel und Grethel. In: Heinz Rölleke (Hrsg.): Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Vollständige Ausgabe auf der Grundlage der dritten Auflage (1837). Frankfurt a.M. 1985, S. 86-92.

Suzanne Lebeau: Gretel und Hänsel. Aus dem Französischen von Frank Heibert. Frankfurt a.M. 2015.

Carl Perrault, Madame d'Aulnoy: Der kleine Däumling. In: Julius Grimm (Hrsg.): Neues Märchenbuch für Knaben und Mädchen. Mit sechszehn schönen Bildern. Berlin 1852, S. 47-56.

August Stöber: Das Eierkuchenhäuslein. In: August Stöber (Hrsg.): Elsässisches Volksbüchlein. Kinder- und Volksliedchen, Spielreime, Sprüche und Märchen. Straßburg 1842, S. 102-109.

Sekundärliteratur

Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977.

Regina Böhm-Korff: Deutung und Bedeutung von ‚Hänsel und Gretel‘. Eine Fallstudie. Frankfurt a.M. 1991.

Helmut Brackert: Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen der Märchendeutung. In: Helmut Brackert (Hrsg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt a.M. 1980, S. 223-239.

Helmut Brackert: Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen literaturwissenschaftlicher Märchen-Interpretation. In: Helmut Brackert (Hrsg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt a.M. 1980, S. 9-38.

Rolf Wilhelm Brednich (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 6: Gott und Teufel auf Wanderschaft. Berlin, New York 1990.

Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar 2007.

Maren Clausen-Stolzenburg: Märchen und mittelalterliche Literaturtradition. Heidelberg 1995.

Rudolf Geiger: Märchenkunde. Mensch und Schicksal im Spiegel der Grimmschen Märchen. Stuttgart 1982.

Manfred Grätz: Das Märchen in der deutschen Aufklärung. Vom Feenmärchen zum Volksmärchen. Stuttgart 1988.

Carl-Heinz Mallet: ... und rissen der schönen Jungfrau die Kleider vom Leib. Männlichkeitsmodelle im Märchen. Düsseldorf 1995.

Michael Opitz: Tendenzen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1989. In: Wolfgang Beutin, Klaus Ehlert (Hrsg.): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart, Weimar 2008, S. 663-740.

Dieter Richter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M. 1987.

Walter Scherf: Das Märchenlexikon. Erster Band A-K. München 1995.

Friedrich Schröder: Hänsel und Gretel. Die Verzauberung durch die Große Mutter. Stuttgart 2009.

Karl Tümpel: Morpheus. In: Wilhelm Heinrich Roscher (Hrsg.): Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie. Bd. 2,2. Leipzig 1897, S. 3215.

Hans-Jörg Uther: Handbuch zu den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm. Entstehung – Wirkung – Interpretation. Berlin, New York 2008.

Reiner Wild: Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart 1987.

Grenzenloses Fernsehen bei ARTE: Medienstrategien und Organisation eines deutsch-französischen Senders

JULIA MONSEES

Abstract

Die Idee dieses Artikels ist es, herauszuarbeiten, ob und inwiefern *ARTE* ein Beispiel für Interkulturalität sein kann. Der deutsch-französische Sender ist besonders hinsichtlich der medialen Zusammenarbeit des Tandems ein Vorreiter. Medienstrategien wie die Internetpräsenz von *ARTE Creative*, *ARTE Future*, *ARTE Concept* und *ARTE Cinema* sowie eine erfolgreiche Präsenz in den Sozialen Medien verdeutlichen die Modernität des Senders mit Bildungsauftrag. Innerhalb dieser Formate möchte ich besonders auf jene eingehen, die kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich für ein junges Publikum zum Thema machen. Doch die interkulturelle Herausforderung bleibt bei *ARTE* nicht nur auf die Programminhalte beschränkt. Denn das binationale Projekt eines solchen Senders bringt die interkulturelle Konfrontation zweier unterschiedlicher Medienpolitiken und Alltagskulturen mit sich. Abschließend werde ich daher die Organisation und den Arbeitsalltag im Sender präsentieren.

1. *ARTE* und Interkulturalität

Ein verstaubter Sender, den man aus Versehen mal beim Zappen erwischt? Une chaîne de vieux, complètement démodée? Was ist *ARTE* eigentlich? Die *Association relative à la télévision européenne* ist die Folge eines *EG-Grünbuchs*, also eines Vorschlags der damaligen *Europäischen Gemeinschaft*, einen europäischen Fernsehsender ins Leben zu rufen, der national-kulturelle Fernsehgewohnheiten der einzelnen europäischen Länder überwinden sollte.¹ Umgesetzt aber wurde die Idee nicht gesamteuropäisch, sondern im Sinne einer deutsch-französischen Zusammenarbeit. Als Belgien zu Beginn der Entwicklung in das Projekt einsteigen wollte, lehnten die deutschen und französischen Akteure ab.² Dies zeigt, dass es sich zwar um eine europäische Idee handelt, diese aber von einem rein deutsch-französischen Motor angetrieben werden soll. Sicher vereinfacht das die Organisation im Sinne von weniger interkulturellen Herausforderungen. Ob der Sender also gesamteuropäische Interes-

¹ Vgl. Oliver Hahn: *ARTE- Der Europäische Kulturkanal. Eine Fernsehsprache in vielen Sprachen*. München 1997, S. 214.

² Vgl. Inge Gräßle: *Der europäische Fernseh-Kulturkanal ARTE. Deutsch-französische Medienpolitik zwischen europäischem Anspruch und nationaler Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1995, S. 117.

sen vertritt, bleibt fraglich und soll auch nicht Thema meiner Untersuchung sein. Im Folgenden wird *ARTE*, aufgrund der rein binationalen Unternehmensführung ungeachtet europäischer Partnerschaften als deutsch-französischer Sender gesehen.

Spricht man von Interkulturalität in den Medien, tritt den meisten sofort der Sender *ARTE* in den Sinn. In Hinsicht auf das Finanzvolumen handelt es sich dabei um das bisher größte deutsch-französische Projekt.³ Der deutsch-französische Sender ist besonders in Anbetracht der medialen Zusammenarbeit des Tandems ein Vorreiter.

Während junge Leute *ARTE* zumeist für veraltet und elitär halten, schätzen LehrerInnen seine Dokumentationen und Kulturinteressierte seine Darstellung europäischer Alltags- und Hochkultur. Explizit wird innerhalb des Senders besonders in der Sendung *Karambolage* mit deutsch-französischer Interkulturalität umgegangen. Doch auch im Senderalltag ist diese implizit ein Thema.

Während in den Zweigstellen *ARTE Deutschland* in Baden-Baden und *ARTE France* in Issy-les-Moulineaux bei Paris hinsichtlich der Zusammensetzung der Mitarbeiter die beiden Nationalkulturen nahezu unter sich sind, ist die Hauptzentrale in Straßburg ein Ort der alltäglichen deutsch-französischen Zusammenarbeit. Neben seinem expliziten Auftrag als europäischer Kultursender kann und sollte der Sender in seiner Struktur und seinem alltäglichen Umgang ein Vorbild für interkulturellen Umgang sein. Es stellt sich also die Frage, inwiefern bei *ARTE* Interkulturalität wirklich gelebt wird. Dieser Artikel widmet sich der Untersuchung, ob der Sender ein Beispiel für ein harmonisches Aufeinandertreffen der deutschen und französischen Kultur ist, deren Grenzen verschwimmen, oder ob dort die beiden Nationalkulturen nebeneinander, bzw. eventuell sogar gegeneinander existieren und ihre Grenzen nicht aufgehoben werden können.

2. Selbstverständnis und Zukunftsorientierung des Senders

Will man *ARTE* als Beispiel für gelebte deutsch-französische Interkulturalität untersuchen, stellt sich zunächst die Frage, ob es sich um einen Sender mit Zukunft handelt. Bereits 2013 machten Véronique Cayla und Gottfried Langenstein zu ihrer Zeit als Präsidentin und Co-Präsident auf die technologische Revolution aufmerksam und verdeutlichten, dass sie sie als Chance begreifen, über das lineare Programm des Fernseherers hinaus ein jüngeres Publikum

³ Vgl. Gräßle (1995), S. 114.

anzusprechen.⁴ Mit der Aufgabe, einen Teil zu einer gesamteuropäischen Kultur beizutragen, geht natürlich Zukunftsorientierung einher. Der Sender scheint kein rein diskursives, sondern vielmehr ein dialogisches Medium sein zu wollen, das mit seinen Zuschauern über Foren und interaktive Internetangebote in Kontakt tritt. Es gilt, eine „Brücke zwischen Fernsehen und Internet“⁵ zu schlagen. Durch seine Internet-Plattformen *ARTE +7*, *ARTE Future*, *ARTE Cinema*, *ARTE Concert* und den Auftritt in den Sozialen Medien soll der Sender zu einer „multimediale[n] Referenz für Kultur und Kreativität in Europa“⁶ werden. Im Folgenden gilt es, einen kurzen Blick auf diese modernen Entwicklungen zu werfen, auf deren Basis dann *ARTE* als Beispiel von deutsch-französischer Interkulturalität untersucht werden kann.

2.1 *ARTE* Plattformen

Dass die klassischen Fernsehprogramme, wenn sie nicht auf die neue Entwicklung reagieren, heutzutage mit dem Internet eine hohe Konkurrenz zu fürchten haben, ist den Mitarbeitern bei *ARTE* offensichtlich bewusst. So wird das klassische Fernsehprogramm von *ARTE* unter anderem mit den Online-Formaten *ARTE.TV*, *ARTE Future*, *ARTE Creative* und *ARTE Concert* ergänzt. Die neuen Medien bilden mittlerweile einen großen Teil der täglichen Arbeit beim Sender.

Im Allgemeinen wird das Internet als Zeichen und Katalysator der Globalisierung gesehen, da die gleichen Inhalte an allen Orten der Welt verfügbar sind. Selbstverständlich hat dies in Hinsicht auf Phänomene wie *Facebook* und *Twitter* seine Berechtigung. Angemerkt sei aber, dass das Medium eine sehr hohe Diversität möglich macht. Es gilt nicht, wie beim Fernsehen, zu einer bestimmten Uhrzeit eine bestimmte Zielgruppe im Auge zu haben, sondern es können auf der Homepage unterschiedliche Themengebiete angesprochen werden, für die man sich dann im Folgenden mit einem Klick entscheiden kann. Auf dieser Basis könnte *ARTE* online genau auf kulturspezifische Forderungen des französischen bzw. deutschen Publikums eingehen und dieses in seinen Gewohnheiten und Interessen bestärken. Auf den deutsch- und französischsprachigen Homepages könnte man je auf Themengebiete eingehen, die derzeit ohnehin die nationale Medienlandschaft bestimmen und sie die kulturellen Räume der beiden Länder abgrenzen. Dies würde interkulturellen Entwicklungen zuwiderlaufen.

⁴ Vgl. Véronique Cayla/ Gottfried Langenstein: „ARTE. Ein Sender, drei Medien“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): *ARTE. Der Europäische Kulturkanal*. Immenstadt 2013, S. 7.

⁵ Alain le Diberdier: „Das Programm. Eine multimediale Referenz für Kultur und Kreativität in Europa“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): *ARTE. Der Europäische Kulturkanal*. Immenstadt 2013, S. 8.

⁶ Ebd., S. 8.

ARTE verfügt online über ein vielfältiges Netzwerk: Durch *ARTE+7* wird es dem Zuschauer ermöglicht, verpasste Sendungen online noch sieben Tage nach ihrer Ausstrahlung anzusehen.⁷ Damit antwortet der Sender auf eine Entwicklung, die für die junge Generation längst Gewohnheit geworden ist: Jederzeit seine Lieblingssendungen abrufen zu können, ohne auf eine bestimmte Uhrzeit angewiesen zu sein. Die Seite ist auf Deutsch, Französisch, Englisch und Spanisch aufrufbar. Interessant ist hier, dass die Inhalte der deutschen und französischen Seite identisch sind. Informieren sich nun ein Franzose und ein Deutscher auf *ARTE+7*, haben diese im Folgenden eine gemeinsame Kommunikationsbasis, die nicht nationalkulturell beschränkt ist. Dass die Internetseite auch auf Spanisch und Englisch verfügbar ist, unterstreicht den Willen, mehr als nur ein deutsch-französischer Sender zu sein. Offensichtlich sind die Inhalte auf diesen beiden Sprachen allerdings nicht die gleichen wie in der deutsch- und französischsprachigen Version. Aus diesem Grund beschränkt sich in meinen Augen die Interkulturalität des Senders auf den Kulturraum Deutschlands und Frankreichs.

Bei *ARTE Future* findet auf der Basis von wissenschaftlichen Nachrichten eine Diskussion zwischen Experten und interessierten Usern statt.⁸ Diese interaktive Plattform antwortet, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird, auf die deutsche Vorstellung eines Kultursenders. *ARTE Creative* und *ARTE Concert* widmen sich der Hochkultur. Ersteres ist eine Plattform, die dem Austausch von Künstlern dient.⁹ Bei *ARTE Concert* gibt es ein Archiv aktueller Bühnenkunst, dem jedes Jahr 600 Aufführungen hinzugefügt werden.¹⁰ In Hinsicht auf diese Plattformen wird im folgenden Kapitel der Fokus auf die französische Definition von Kultur deutlich werden.

Es handelt sich offensichtlich um einen modernen Sender, der neue Möglichkeiten, auch ein jüngeres Publikum anzusprechen, erkennt. Auf dieser Basis kann der Sender weiter bestehen und ebenso als Beispiel einer gelebten Interkulturalität untersucht werden. Hier bleibt festzuhalten, dass auf den Internet-Plattformen die *ARTE*-Macher sehr differenziert mit den nationalkulturellen Interessen beider Länder umgehen, was einen Austausch ermöglicht, ohne kulturell-bedingten Vorstellungen zu widersprechen. Offensichtlich ist, dass die klassischen Fernsehprogramme aktuell vor einige Herausforderungen gestellt werden. Dies betrifft nicht nur die Ausstrahlung via Internet und die Nutzung für neue Plattformen, sondern ebenso neue Möglichkeiten der Publikumswerbung.

⁷ Vgl. Claude-Anne Savin: „Mehr als Fernsehen“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): *ARTE. Der Europäische Kulturkanal*. Immenstadt 2013, S. 28-34, hier S. 30.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. ebd., S. 33.

¹⁰ Vgl. ebd.

2.2 Social Media

Bei ARTE spielen die Sozialen Medien eine wichtige Rolle. Es gibt ein französisches und ein deutsches *Social Media*-Team. ARTE twittert live von Veranstaltungen und tritt so in den Kontakt mit seinen *Followern*. Nicht nur aufgrund seiner 1.466.512 *Follower* bei Facebook (Stand März 2016) bezeichnet *Hootsuite* den Sender als Vorreiter im Marktsegment der Sozialen Medien.¹¹ Interessant ist, dass die *Twitter-Accounts* von ARTE Creative und ARTE Journal gleichzeitig auf Deutsch und Französisch twittern, während der traditionelle Fernsehsender unter den *Accounts* @artede und @arteifr auftritt. Sowohl die Inhalte als auch die Anzahl der *Follower* (@artede: 130.000, @arteifr: 743.000) dieser beiden Seiten sind völlig unterschiedlich. Sieht man den Sender als Vertreter von Interkulturalität, findet in dieser Hinsicht ein Bruch statt, denn das *Social Media*-Team präsentiert offensichtlich nicht nur grenzübergreifende Interessen, sondern unterstellt den deutschen und französischen *Followern* nationalkulturelle Interessen, die mit der Medienpräsenz noch bestärkt werden. Für einen Sender, der sich die Überwindung nationalkultureller Fernsehgewohnheiten zur Aufgabe gemacht hat, erscheint dies wie ein Rückschritt.

Für eine gemeinsame Ausrichtung der deutsch- und französischsprachigen Online-Aktivität spricht andererseits das Projekt *24 h Jerusalem*, das die ARTE-Redaktion im April 2014 mithilfe des internationalen *Social Media*-Systems *Hootsuite* verwirklicht hat. Dabei handelt es sich um eine Echtzeitdokumentation, in der der ungewöhnliche Alltag der Hauptstadt Israels dargestellt wird.

Das Ziel bestand vor allem darin, die *Social Media*-Reichweite des Senders zu erweitern.¹² Neben der einfachen Fernsehausstrahlung wurde die Dokumentation auf der interaktiven Plattform *24jerusalem.tv* übertragen.¹³ So gelang es, aus einer einfachen Dokumentation ein modernes, interaktives und insbesondere internationales Ereignis zu machen. Der #24hJerusalem wurde während und in den ersten Tagen nach dem multimedialen Ereignis 9.500 Mal von *Usern* aller Länder genutzt, um sich über die Sendung auszutauschen, und die 24-stündige Ausstrahlung wurde von 11,3 Millionen Zuschauern in Deutschland und Frankreich

¹¹ Vgl. o.V.: Fallstudie: Der Fernsehsender ARTE. Teamzusammenarbeit in mehreren Sprachen. In: <https://hootsuite.com/de/ressourcen/case-study/launching-a-successful-multilingual-campaign-a-case-study-with-arte-tv> (Zugriff: 04.03.2016).

¹² Vgl. o.V. (2016).

¹³ Vgl. ebd.

verfolgt.¹⁴ Letztendlich wurde durch die gute Organisation die *Social Media*-Reichweite des Senders bereits auf kurze Sicht um 32 % erweitert.¹⁵

Die Aktivität des Senders in den Sozialen Medien und seine offensichtliche Vorreiterrolle in diesem Marktsegment unterstreichen seine aktuelle Bedeutung. Des Weiteren zeigt die mehrsprachige und internationale Zusammenarbeit bei dem Projekt *24h Jerusalem*, dass der Sender, dessen Fernsehausstrahlung auf deutsch-französischer Zusammenarbeit basiert, auch im *Social Media Management* gemeinsam agieren will. Die Trennung von *@artede* und *@artefr* aber zeigt, dass diese Idee nicht vollkommen umgesetzt wird. Dennoch kann auch im Bereich der Sozialen Medien Großteils von einer deutsch-französischen Zusammenarbeit ausgegangen werden. Weiterhin gilt es herauszufinden, wie diese tatsächlich funktioniert und ob sich im Sender eine gemeinsame Kultur entwickelt hat oder ob die Mitarbeiter beider Nationalitäten nebeneinander bzw. gegeneinander agieren.

3. Spielerischer Umgang mit kulturellen Unterschieden

Zunächst einmal wird das Thema ‚Interkultureller Austausch‘ vom Sender spielerisch angegangen. Sich seiner Aufgabe als interkulturelles Vorbild bewusst, behandeln die ARTE-AutorInnen explizit in Formaten wie der Sendung *Karambolage* Unterschiede und Herausforderungen, die sich beim interkulturellen Umgang zwischen Deutschen und Franzosen ergeben, sowie bekannte Klischees.

3.1 Karambolage

Voraus sei gesagt, dass es sich bei *Karambolage* um ein satirisches Format handelt, man darin also keinesfalls eins zu eins kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich erkennen kann. In karikierender Form werden aber durchaus bestehende Differenzen aufgezeigt.

Verarbeitet werden Erfahrungen deutsch-französischer Grenzgänger mit den kulturellen Eigenheiten des anderen zu kurzen, etwa fünf Minuten langen Videos. Dabei handelt es sich

¹⁴ Vgl. o.V. (2016).

¹⁵ Vgl. ebd.

zum Beispiel um die Praxis des Trinkgeldgebens, das in Deutschland traditionell größer ausfällt als in Frankreich oder die Erfahrung, dass Deutsche zumeist im Lokal getrennt zahlen, während Franzosen die Rechnung durch die Anzahl der zu Tisch Anwesenden teilen.¹⁶

Die Sendung ist, besonders unter der jungen Erasmus-Generation, sehr erfolgreich.¹⁷ 2006 erhielt die Autorin Claire Doutriaux dafür sogar den *Grimme*-Preis. Natürlich gibt es auch kritische Stimmen in Hinsicht auf die aufgezeigten Klischees. Begreift man das Format aber als überspitzte Sendung mit einem Augenzwinkern, kann man dadurch durchaus etwas über die Kultur der anderen Rheinseite erfahren. Die Tatsache, dass es die Videos in beiden Sprachen gibt und man sich daher jeweils mit beiden Kulturen auseinandersetzt, führt zu einem gleichberechtigten Dialog. So fühlt man sich weder als Deutscher noch als Franzose von den kleinen Übertreibungen angegriffen.

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich weiterhin nicht nur im Verständnis für den anderen, sondern ebenso in einem gesteigerten Selbstverständnis. Es gilt, einen Schritt zurückzutreten und die eigenen Eigenheiten betrachten zu lernen und eigene Maßstäbe als nicht allgemeingültig zu erkennen. Eine Sendung wie *Karambolage* ist für eine solche Entwicklung definitiv von großem Nutzen. Auf der anderen Seite zeigt sie, dass manche Unterschiede zwischen Deutschen und Franzosen traditionell so verankert sind, dass sie sich auch in naher Zukunft nicht zu einer gemeinsamen Kultur vereinen werden. So zeigt der Sender, dass diese Tatsache kein Grund zur Besorgnis ist, sondern vielmehr mit einem Schmunzeln akzeptiert werden sollte. Dass die Mitarbeiter des Senders auf die Idee eines solchen Formats gekommen sind und die Sendung bereits seit 25 Jahren besteht, zeigt das Bedürfnis beider Seiten des Rheins, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Senders sich vom anderen abzugrenzen und dennoch seine Eigenheiten mit Wohlwollen zu betrachten und sich darüber auszutauschen.

Selbstverständlich kann die Autorin in diesem Format auch auf Erfahrungen des Senders zurückgreifen, in dessen Inneren die beiden Kulturen ständig miteinander konfrontiert sind und dessen Mitarbeiter vieles über die Eigenheiten des anderen gelernt haben.

3.2 *Karambolage* im Alltag des Senders

¹⁶ Vgl. Corinne Delvaux: der Alltag- das Trinkgeld. *Karambolage* 357. In: <http://www.arte.tv/magazine/karambolage/de/der-alltag-das-trinkgeld-karambolage> (Zugriff: 20.03.2016).

¹⁷ Das Erasmus-Programm organisiert und finanziert den Studienaufenthalt europäischer Studenten im Ausland. Von einer Erasmus-Generation spreche ich, da diese interkulturelle Erfahrung für die meisten jetzigen Studenten selbstverständlich geworden ist. Die satirisch aufgearbeiteten Unterschiede zwischen Deutschen und Franzosen sollte einigen also bekannt sein.

Zum 20. Jubiläum des Senders veröffentlichte *Karambolage* eine Sonderausgabe, die sich allein um den Alltag in der deutsch-französischen Zentrale von *ARTE G.E.I.E* in Straßburg dreht. Der Fokus liegt auf der Programmkonferenz, während der idealerweise 50 % Franzosen und 50 % Deutsche anwesend sind. Im Rahmen dieser Konferenz werden, wie der Name schon sagt, die Programme besprochen, die letztendlich ausgestrahlt werden. Auch hier ist festzustellen, dass die Autorin mit viel Witz und Übertreibungen arbeitet. Im Großen und Ganzen wird die Konferenz folgendermaßen dargestellt: Gezeigt wird ein Boxkampf zwischen *ARTE Deutschland* und *ARTE France*, die sinnbildlich versuchen, ihre Ankäufe zu verteidigen. Dabei gibt es offensichtlich am Ende einen Sieger und einen Verlierer. Desweiteren werden einige Klischees unterstützt, wie zum Beispiel, dass die Deutschen immer gut vorbereitet seien und die Franzosen oftmals die Tagesordnung erst bei Beginn der Konferenz erfahren würden. Auch ließen die Franzosen die Deutschen nie aussprechen, da sie nicht verstünden, dass in einem deutschen Satz das Verb, durch welches eine Aussage überhaupt erst zu verstehen ist, am Ende des Satzes steht. Die Franzosen würden weiterhin hochtrabende Reden halten, und es sei an den Deutschen, sie wieder auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen. Es folgen noch einige weitere stereotype Beispiele.¹⁸

Interessant ist natürlich, dass die Sprecherin zu Beginn zwar von *ARTE Deutschland* und von *ARTE France* spricht, schließlich aber nur noch von ‚den Franzosen‘ und ‚den Deutschen‘. Natürlich sei nicht oft genug gesagt, dass bei der Interpretation von satirischen Sendungen Vorsicht geboten ist. Deutlich aber wird, dass die Vertreter von *ARTE Deutschland* hier als vollkommen ‚deutsch‘ und die Vertreter von *ARTE France* als vollkommen ‚französisch‘ betitelt werden. Sicher sind die *ARTE*-Redaktionen aber der Arbeitsplatz so manches Deutsch-Franzosen. Diese Tatsache wird vollkommen unterschlagen, vermutlich da sie nicht in die parodistische Gegenüberstellung passt. Durch dieses Video wird also keine gemeinsame Interkultur des Senders dargestellt, sondern vielmehr ein Zusammenarbeiten von zwei verschiedenen Kulturen, die sich klar voneinander abgrenzen und sich im Kampf gegeneinander durchzusetzen suchen. Dass aber der Sender trotz, oder eventuell aufgrund dieses ewigen Kampfes besteht und die Situation offenbar kein einziges Mal im Sinne eines unvereinbaren Streits der beiden Parteien eskaliert ist, zeigt, wie die beiden Kulturen es gelernt haben, den jeweils anderen und seine Eigenheiten zu akzeptieren und mit ihnen umzugehen.

¹⁸ Vgl. Corinne Delvaux: *Karambolage Spezial: die Kulissen von arte. 20 Jahre ARTE*. In: <http://www.arte.tv/magazine/karambolage/de/karambolage-spezial-die-kulissen-von-arte-karambolage> (Zugriff: 20.03.2016).

Auf der anderen Seite resultiert aus der deutsch-französischen Begegnung offensichtlich eine Sprachmischung. So gebe es einige Ausdrücke, wie ‚Als ob ich in eine Geige pisse!‘, die zum Vokabular des Senders gehören würden, seitdem ein französischer Programmdirektor dieses französische Sprichwort einmal in einer Programmkonferenz verlauten lassen habe.¹⁹ Auch würden eigentlich französischsprachige Mitarbeiter oftmals deutsche Bezeichnungen für die Struktur des Senders wie ‚le Mengengerüst‘ oder ‚la PK‘ für ‚Programmkonferenz übernehmen. Doch auch Deutsche würden von ‚Habillasche‘ sprechen, das sich von dem französischen ‚habillage‘ für das Senderdesign ableitet.

Zusammenfassend erscheint der Alltag im Senders einerseits wie ein Kampf zwischen Deutschen und Franzosen, die ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen versuchen, andererseits entsteht aus dieser Situation aber kein Problem, sondern lediglich die Herausforderung, den anderen in seinen Eigenheiten zu akzeptieren und darüber zu schmunzeln. Die Sprachmischung ist weiterhin ein spezifisch interkulturelles Phänomen, das, besonders durch Neuschöpfungen, die außerhalb des Senders niemand versteht, eine gemeinsame Interkultur erschafft, die sich von anderen Gemeinschaften abgrenzt.

4. Die Organisation des Senders- eine interkulturelle Herausforderung

Oliver Hahn spricht in Bezug auf *ARTE* von einem „deutsch-französischen Mikrokosmos“.²⁰ Auf kleinem Raum, zumeist in der Zentrale in Straßburg, treffen Vertreter der beiden Nationen aufeinander und interagieren miteinander. Kulturelle Probleme, die sich in der internationalen deutsch-französischen Zusammenarbeit ergeben können, entstehen hier schneller und müssen auch schneller gelöst werden, wenn der Sender weiterhin bestehen soll. Besonders die Entstehung des Senders verdeutlicht die Herausforderung, die sich sowohl formal als auch kulturell für beide Seiten aus einem solchen gemeinsamen Projekt ergibt.

Die Entwicklung begann 1984 mit dem Vorschlag Lothar Späths, des damaligen Ministerpräsidenten Baden-Württembergs, ein EG-Grünbuch namens ‚Fernsehen ohne Grenzen‘ im Sinne eines deutsch-französischen Senders in die Tat umzusetzen.²¹ In Frankreich gab es

¹⁹ Das Sprichwort ‚C’est comme pisser dans un violon‘ ist ein gängiges französisches Sprichwort, das auf eine unsinnige Aktion hinweist. Der französische Programmdirektor ließ dies fallen, als er in einer Programmkonferenz den Eindruck gewann, dass niemand ihn verstehen wolle.

²⁰ Hahn (1997), S. 259.

²¹ Vgl. ebd., S. 214.

bereits seit 1986 den Kultursender *La Sept*, der als Gegenbewegung zu den Kommerzialisierungstendenzen des französischen Fernsehens entstand.²² Im Jahr 1988 wurde dann die erste Erklärung von *La Sept* und *ARD* und *ZDF* veröffentlicht, einen gemeinsamen Sender ins Leben rufen zu wollen.²³ Nachdem dann im Jahr 1990 der völkerrechtliche Vertrag zur Gründung von *ARTE G.E.I.E* unterschrieben war, konnte die Ausstrahlung im Mai 1992 starten.²⁴ Von der Idee bis zur Umsetzung waren also knapp acht Jahre vergangen. Diese lange Zeitspanne verdeutlicht die interkulturellen Differenzen, die einerseits aus einer unterschiedlichen Medienpolitik und andererseits aus anderen Ansichten und dem Wunsch herührten, seine Kultur in einem interkulturellen Format nicht untergehen zu lassen.

4.1 Medienpolitik in den beiden Ländern

Eine offensichtliche Herausforderung ergibt sich, wenn ein *zentralistisch* und ein *föderalistisch* organisierter Staat auf internationaler Ebene ein Projekt beginnen. Man stelle sich einen motivierten Präsidenten, Mitterrand, vor, der die Idee eines deutsch-französischen Senders gerne mit einem Handschlag Helmut Kohls absegnen wollte. Letzterer konnte nicht einwilligen, da er sich bewusst war, die Medienpolitik Deutschlands nicht bestimmen zu können. Zwei Momente sind hier auszumachen: Erstens ist der deutsche Staat, wie auch seine Medienlandschaft, *föderalistisch* organisiert. Dies bedeutet, dass die Rundfunkanstalten der Bundesländer einen Großteil von Befugnissen haben und selbstständige Entscheidungen treffen können. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die deutsche Medienlandschaft über eine vollkommene Staatsunabhängigkeit definiert.²⁵ Frankreich wiederum verfügt über ein *zentralisiertes* Mediensystem, das unter hohem Staatseinfluss steht.²⁶ Die Auseinandersetzung mit den Begebenheiten des jeweils anderen Landes ist natürlich von Unverständnis für eine andere Organisation gezeichnet, da die eigene sich schließlich lange entwickelt hat und man sie dementsprechend als selbstverständlich empfindet. Dennoch gilt es, für diese so unterschiedlichen Partner einen Kompromiss zu finden, der einen Vertragsabschluss ermöglicht.

²² Vgl. Karin Merkel: Aufsätze zu Film und Fernsehen. Band 21. Europa auf dem Bildschirm: Eine Untersuchung der europäischen Medienpolitik und -kultur am Beispiel des deutsch-französischen Kulturkanals ARTE. Hamburg 1995, S. 54.

²³ Vgl. Hahn (1997), S. 222.

²⁴ Vgl. ebd., S. 248.

²⁵ Vgl. Gräßle (1995), S. 151.

²⁶ Vgl. Hahn (1997), S. 256.

Auf der einen Seite entsteht daher 1990 ein zwischenstaatlicher völkerrechtlicher Vertrag, der im Folgenden als übergeordnetes Recht über dem nationalen steht.²⁷ Dies ist ein Meilenstein für die deutsch-französische Zusammenarbeit, da zum ersten Mal deutsche Rechtsgrundsätze in Frankreich verankert wurden.²⁸ Dieser Vertrag, der besonders von *ZDF* und *ARD* gefordert worden war, ermöglicht der neu entstandenen Struktur *ARTE G.E.I.E* (*Groupement Européen d'Intérêt Economique*, Europäische wirtschaftliche Interessenvereinigung) eine vollkommene Staatsunabhängigkeit im Gegensatz zu anderen Sendern Frankreichs.

Die französische Seite forderte andererseits einen Ansprechpartner, um nicht immer über *ZDF* und *ARD*, welche wiederum aus den öffentlich-rechtlichen Sendern der einzelnen Bundesländern bestanden, kommunizieren zu müssen. Aus diesem Grund wurde als Gegenstück zur damaligen *La Sept* die Geschäftsstelle *ARTE Deutschland* gegründet.²⁹ Während die Vertreter von *La Sept* dieser Geschäftsstelle allerdings gerne eine eigene Rechtspersönlichkeit und mehr Befugnisse eingeräumt hätten, sahen *ARD* und *ZDF* darin eine zu große Konkurrenz für die eigenen Sender.³⁰ So hat *ARTE Deutschland* auch heute immer noch keine programmgestaltende Funktion.³¹

Weitere Hürden, die sich aus der deutsch-französischen Zusammenarbeit ergaben, waren die Frage nach der Mehrwertsteuer und zudem die Instanz des Programmbeirates. In Frankreich verlangt der Staat von Medien eine Mehrwertsteuer von 7 %.³² Da eine solche in Deutschland nicht besteht, willigten die Vertreter von *ARD* und *ZDF* nicht ein, eine solche Summe an den französischen Staat zu entrichten. Aus diesem Grund wurde *ARTE*-intern eine Sonderregelung getroffen: Zwar zahlt die deutsch-französische Zentrale mit Sitz in Straßburg die besagten 7 %, doch bekommt sie diese dann im Anschluss aus Paris zurück.³³

Den Programmbeirat wiederum gibt es lediglich in Deutschland. Dabei handelt es sich um Vertreter staatlicher und ziviler Organisationen, die den Sendern beratend zur Seite stehen. In Frankreich jedoch gibt es eine solche Instanz, vermutlich wegen der allgemeinen Staatsnähe, nicht. Um aber auch in dieser Hinsicht fair zu sein, wurde dieses Format für die französische Seite kurzerhand erfunden. Der Programmbeirat von *ARTE G.E.I.E* besteht daher aus 8 Franzosen und 8 Deutschen und ihr Vorsitz wird bezüglich seiner Nationalität ständig

²⁷ Vgl. Gräßle (1995), S. 151.

²⁸ Vgl. ebd., S. 228.

²⁹ Vgl. ebd., S. 202.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. ebd., S. 204.

³² Vgl. Hahn (1997), S. 251.

³³ Vgl. ebd., S. 251.

gewechselt.³⁴ Französische Vertreter sind zumeist der deutsch-französischen Freundschaft zugetane Vertreter, wie die Generalsekretärin des *Deutsch-Französischen Jugendwerks DFJW*. An diesen Beispielen erkennt man, dass die Entstehung des Senders von Kompromissen, aber auch von Kämpfen um den Erhalt der jeweiligen medienpolitischen Traditionen gekennzeichnet ist.

Ein weiteres Moment, das vielleicht zu offensichtlich ist, als dass es überhaupt zur Sprache kommt, ist die Bilingualität. Im Sinne eines Mikrokosmos treffen französischsprachige auf deutschsprachige Mitarbeiter. Dabei kann sich natürlich jeder in seiner eigenen Sprache am besten ausdrücken. Nun gilt es zu klären, ob man sich auf eine gemeinsame Sprache einigt, wie beispielsweise Englisch, oder ob die beiden Muttersprachen im Senderalltag bestehen bleiben. Bei *ARTE* entschied man sich für letzteres. In der Zentrale in Straßburg wird sowohl Deutsch als auch Französisch gesprochen, idealerweise natürlich zu gleichen Teilen. Diese Entscheidung, die beiden Sprachen nicht zugunsten einer englischen Arbeitssprache aufzugeben, fußt vermutlich besonders auf dem wichtigen Stellenwert, den die eigene Sprache bei den Franzosen einnimmt. Offensichtlich aber wollen auch die deutschen Mitarbeiter keinen Nachteil erfahren. Dass sich, wie bereits im Abschnitt über *Karambolage* im Senderalltag erläutert, ein freier Umgang mit Sprache entwickelt, sich französische Artikel mit deutschen Termini vermischen und andersherum, kann im interkulturellen Austausch durchaus als Vorbild dienen. Da beide Kulturen sich schließlich zu großen Teilen über ihre Sprache definieren, ist jedes französische Wort aus dem Mund eines Deutschen ein Schritt in seine Richtung. Auf der anderen Seite besteht auch das Vorurteil, dass man, wenn man Deutsche von seinem Argument überzeugen möchte, nur Deutsch reden müsse und sie wären begeistert.³⁵ Auch hinsichtlich der Sprache zeigt sich also, dass bei *ARTE* die Vertreter der beiden Kulturen im interkulturellen Austausch den anderen akzeptieren und auf ihn zugehen, aber gleichzeitig vermeiden wollen, einen wichtigen Teil ihrer Persönlichkeit aufzugeben. Dabei handelt es sich, in meinen Augen, um ein exzellentes Vorbild in Hinsicht auf einen interkulturellen Austausch.

4.2 Eine faire Organisationsstruktur

³⁴ Vgl. Merkel (1995), S. 61.

³⁵ Vgl. Corinne Delvaux: *Karambolage Special: die Kulissen von arte. 20 Jahre ARTE*. In: <http://www.arte.tv/magazine/karambolage/de/karambolage-spezial-die-kulissen-von-arte-karambolage> (Zugriff: 20.03.2016).

Doch selbstverständlich fordert ein solch großer Sender eine gute Organisation. Dies ist zu-
meist schon auf der nationalen Ebene ein kompliziertes Unterfangen. Bei *ARTE* nun bedarf
dies zudem eines interkulturellen Verhandlungsgeschicks von beiden Seiten.

ARTE setzt sich aus *ARTE Deutschland* in Baden-Baden, *ARTE France* (ehemals *La Sept*)
in Paris und *ARTE G.E.I.E* in Straßburg zusammen. Erstere liefern die Mehrheit der Pro-
gramme. Die deutsch-französische Zentrale *ARTE G.E.I.E* befindet sich in einer Stadt Frank-
reichs, die direkt an Deutschland grenzt und die durch oftmalige deutsche Besatzung selbst
einen deutsch-französischen Hintergrund aufweist. Auch die Kultur des Elsass selbst ist ge-
zeichnet von deutschen und französischen Einflüssen. Die Idee Lothar Späths, die gemein-
same Zentrale in Straßburg zu errichten, fußte sicher auf diesen Überlegungen und erschien
somit als für beide Seiten zufriedenstellend. Die topographische Nähe zu den EU-Institutio-
nen (ein paar hundert Meter) verdeutlicht das Selbstbild des Senders als europäischer Kul-
tursender.

Innerhalb der Zentrale *ARTE G.E.I.E* finden die Mitgliederversammlung und die Programm-
konferenz statt. Bei ersterer werden Grundsatzfragen verhandelt, Vorstandsmitglieder er-
nannt und der Wirtschaftsplan aufgestellt. Diese findet vier Mal im Jahr statt und besteht aus
sechs Deutschen und sechs Franzosen. Dass eine solche absolute Symmetrie notwendig ist,
verdeutlicht das Bestreben beider Seiten, nicht zu kurz zu kommen.

Die Programmkonferenz auf der anderen Seite bestimmt die redaktionelle Linie des Senders.
Hier werden diejenigen Sendungen ausgewählt, die dann auch tatsächlich ausgestrahlt wer-
den. Sie findet monatlich im Raum *Paris-Berlin* in der Straßburger Zentrale statt, ein weite-
rer Verweis auf absolute Gleichberechtigung. Sie besteht aus vier Vertretern von *ARTE*
G.E.I.E und je zwei Vertretern von *ARTE Deutschland* und *ARTE France*. Bei *ARTE*
Deutschland handelt es sich um die Geschäftsführer von *ARD* und *ZDF*. Die Vorstandsmit-
glieder dieser Konferenz wechseln alle vier Jahre, natürlich rotierend. Das bedeutet dass,
wenn es sich beispielsweise um einen deutschen Präsidenten handelt, wie derzeitig Peter
Boudgoust (*ARTE Deutschland*), der Vizepräsident von *ARTE France* sein muss, wie zur
Zeit Anne Durupty. Abweichungen von dieser gleichberechtigten Organisationsstruktur gab
es bisher keine. Offensichtlich ist eine deutsch-französische Zusammenarbeit in diesem
Sinne nur möglich, wenn die Zuständigkeiten absolut strikt und fair geregelt sind. Es stellt
sich die Frage, ob sich im Rahmen einer langjährigen Zusammenarbeit nicht eine gewisse
Interkultur entwickeln könnte, die diese strikte Struktur auflockern könnte. Derzeit ist dies
nicht der Fall. Laut Inge Gräßle habe der Sender keine gemeinsamen Ziele, sondern es handle

sich lediglich um einen stetigen Interessensausgleich.³⁶ Dass letzterer ein wichtiges Merkmal der Senderorganisation ist, ist offensichtlich. Ob dies aber ein großes gemeinsames Ziel, wie die Hochhaltung der europäischen Kultur, ausschließt, sei zur Debatte gestellt.

4.3 Was ist Kultur?

ARTE wird allgemein als Kultursender definiert. Einen solchen Begriff gilt es natürlich zunächst genau zu definieren: Worum handelt es sich bei Kultur? Wer die deutschen und französischen Traditionen kennt, stößt schnell auf das Konfliktpotenzial: Es gilt sich auf einen gemeinsamen Kulturbegriff zu einigen, der dann dem Programm zugrunde liegt.

Die deutsche Seite wollte sich besonders mit der Alltagskultur befassen. Da die Dritten Programme zu dieser Zeit bereits negative Erfahrungen mit dem Bildungsfernsehen gemacht hatten, wollten sie diese nicht wiederholen und den Begriff der Kultur ausweiten.³⁷ Ihnen ging es nun eher um eine vollständige und alle Bereiche ausschöpfende Berichterstattung.³⁸ Dies schließt beispielsweise ebenso Sportnachrichten ein. Ein Kultursender zu sein bedeutete für die deutsche Seite, den öffentlichen Diskurs zu fördern.

Dass die Vertreter Frankreichs einen Kultursender ganz anders definieren würden, war den Deutschen sicher nicht von Anfang an klar. *La Sept* sah sich schließlich als Bildungssender, der sich, in der Programmgestaltung durch nationale intellektuelle Größen unterstützt, lediglich mit Hochkultur beschäftigt.³⁹ Die Zielgruppe von Theater-, Musik- und Literatursendungen war die französische Elite.⁴⁰ Dass man Alltagskultur ausstrahlen würde, war für die französische Seite vollkommen unvorstellbar.

Hierbei handelt es sich um einen typischen Prozess im interkulturellen Austausch. Während man zunächst in einen solchen Dialog mit der Annahme tritt, die eigenen Ansichten seien allgemeingültig und von allen zu teilen, erkennt man im Austausch, dass dies nicht der Fall ist. Im Normalfall lernt man nun, den anderen zu akzeptieren und seine eigenen Vorstellungen als kulturell bedingt und veränderlich anzusehen. Für die Organisation eines Senders mit der selbstgestellten Aufgabe, Kultur zu verbreiten, kann es dabei aber nicht bleiben. Es gilt zu einer gemeinsamen Lösung zu finden, damit die Programmauswahl überhaupt erst beginnen kann.

³⁶ Vgl. Gräßle (1995), S. 221.

³⁷ Vgl. ebd., S. 98.

³⁸ Vgl. ebd., S. 25.

³⁹ Vgl. ebd., S. 32.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 29.

Dieser Konflikt im Inneren *ARTE*s scheint schwerwiegend und ungelöst. An der Darstellung der Programmkonferenz durch *Karambolage* lässt sich bereits erahnen, dass die beiden Vertreter ihre Positionen beibehalten haben und den Begriff *Kultur* in ihren jeweiligen Traditionen denken. In der französischen Öffentlichkeit definiert man ihn zumeist immer noch im Sinne von Hochkultur, während in Deutschland eher der Alltag darin Eingang findet. Fraglich aber ist, ob dieses ‚Problem‘ von unterschiedlichen Ansichten überhaupt gelöst werden muss.

An der Programmauswahl erkennt man, dass bei *ARTE* nun beide Ansichten nebeneinander bestehen. Es werden sowohl Theaterstücke als auch Nachrichten ausgestrahlt. Dies ist ein weiteres Beispiel für Toleranz und Akzeptanz der jeweils anderen Kultur und Tradition gegenüber. Die beiden Internetplattformen *ARTE Future* und *ARTE Concert* erweitern das Programm im Sinne beider Kulturvorstellungen. Während es bei *ARTE Future* besonders um den öffentlichen Diskurs geht, den sich die deutsche Seite gewünscht hatte, stehen bei *ARTE Concert* oftmals Theaterstücke oder Konzerte im Vordergrund. Dass beide Plattformen in beiden Ländern aufgesucht und genutzt werden, könnte ein erster Schritt in die richtige Richtung sein und die Kulturdefinitionen der jungen Deutschen und Franzosen eventuell einander annähern.

5. ‚Wir treffen uns an der Grenze‘ – Kompromisse ohne Identitätsverlust

Zusammenfassend repräsentiert *ARTE* Interkulturalität in vielen Bereichen. Neben der expliziten Auseinandersetzung mit deutsch-französischem Kontakt in dem hier dargestellten Format *Karambolage* ergeben sich innerhalb des Senders implizite interkulturelle Herausforderungen bezüglich der Struktur und Zielsetzung des Senders.

Inge Grässle spricht davon, die beiden Kulturen hätten sich zu Zeiten ihrer Gründung bezüglich der gemeinsamen Ausrichtung auf dem kleinsten Nenner getroffen.⁴¹ Mag dies zu Anfang der Fall gewesen sein, kann die langjährige und erfolgreiche Zusammenarbeit heute beweisen, dass es nicht dabei geblieben ist.

Nach der Aushandlung der Strukturen, die bis auf das kleinste Element auf einen absoluten Interessensausgleich hinweisen, in dessen Rahmen Akzeptanz und Kompromissbereitschaft der beiden Seiten bewiesen wurden, kann sich sowohl die deutsche als auch die französische Seite sicher sein, vollkommen gerecht behandelt zu werden. Auf dieser Sicherheit erst, die

⁴¹ Vgl. Gräßle (1995), S. 226.

nationale Interessen verteidigt, kann Kreativität entstehen, die Grenzen austestet, ohne sie aufzuheben. Offensichtlich gibt es in dieser Hinsicht kleine innerbetriebliche Kämpfe, die aber ihrerseits den Sender am Leben halten und interessant machen.

Probleme, die sich im internationalen Dialog zwischen Deutschland und Frankreich entwickeln, entstehen bei *ARTE* auf kleinem Raum schneller und verlangen dringend nach Lösung. Wird eine solche nicht gefunden, steht schließlich ein großer Sender Europas still. Sicher haben sich in der Entstehungsgeschichte daher einige Herausforderungen ergeben, man nehme beispielsweise das Problem der Definition von Kultur, mit denen weder Deutsche noch Franzosen gerechnet hatten. Wichtig aber ist, dass diese erkannt wurden und beide Seiten kompromissbereit damit umgegangen sind, ohne sich selbst in diesem Kompromiss aufzugeben oder den anderen verändern zu wollen.

Die Frage, ob *ARTE* ein Vorbild für den interkulturellen Umgang sein kann, ist in meinen Augen eingeschränkt zu bejahen. Im deutsch-französischen Sender wird, besonders an seinem Standort in Straßburg, Interkulturalität gelebt. Dies bedeutet, dass die eigenen sowie die Eigenheiten des anderen erkannt werden und daraus eine gewisse interkulturelle Kompetenz erwächst.

Man trifft sich, gewissermaßen, an den Grenzen der Kulturen und verhandelt dort. Dabei kann es natürlich auch geschehen, dass man mal den Fuß aufs andere Gebiet setzt. Der Raum zwischen den Gebieten aber, wie es die Vorsilbe ‚inter‘ suggeriert, scheint kaum vorhanden zu sein. Dabei bleibt es offen, ob in den Gebäuden von *ARTE G.E.I.E* eventuell eine langsame Entwicklung in dieser Richtung stattfindet. Sprachmischungen und *ARTE*-eigene Ausdrucksweisen grenzen die dort entstehende soziale Gemeinschaft von anderen Gemeinschaften ab. Dass dort also ein interkultureller Prozess eingesetzt hat, ist unbestreitbar. Die Idee, national-kulturelle Fernsehgewohnheiten zu verändern, weitet sich nicht auf den Raum außerhalb des Fernsehens aus. National-kulturelle Gewohnheiten scheinen im *ARTE G.E.I.E*-Gebäude zu überleben.

Zwar verschwimmen die Grenzen nicht, doch sind sie durchlässig und erlauben einen freien Austausch. Sicher sollte man eine gemeinsame Interkultur nicht künstlich erzwingen, wenn die nationalen Interessen überwiegen. Hinsichtlich einer friedlichen Auseinandersetzung und im Sinne des Schmunzelns, das den jeweiligen Eigenheiten entgegengebracht wird, kann *ARTE* als deutsch-französischer Mikrokosmos aber in jedem Fall als Vorbild für den deutsch-französischen Austausch dienen.

6. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Véronique Cayla / Gottfried Langenstein: „ARTE. Ein Sender, drei Medien“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): ARTE. Der Europäische Kulturkanal. Immenstadt 2013, S. 7.

Alain le Diberdier: „Das Programm. Eine multimediale Referenz für Kultur und Kreativität in Europa“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): ARTE. Der Europäische Kulturkanal. Immenstadt 2013, S. 8.

Inge Gräßle: Der europäische Fernseh-Kulturkanal ARTE. Deutsch-französische Medienpolitik zwischen europäischem Anspruch und nationaler Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 1995.

Oliver Hahn: ARTE- Der Europäische Kulturkanal. Eine Fernsehsprache in vielen Sprachen. München 1997.

Katrin Merkel: Aufsätze zu Film und Fernsehen. Band 21. Europa auf dem Bildschirm: Eine Untersuchung der europäischen Medienpolitik und –kultur am Beispiel des deutsch-französischen Kulturkanals ARTE. Hamburg 1995.

Claude-Anne Savin: „Mehr als Fernsehen“. In: Claude-Anne Savin u.a. (Hrsg.): ARTE. Der Europäische Kulturkanal. Immenstadt 2013, S. 28-34.

Videos

Corinne Delvaux: der Alltag- das Trinkgeld. Karambolage 357. In: <http://www.arte.tv/magazine/karambolage/de/der-alltag-das-trinkgeld-karambolage> (Zugriff: 20.03.2016).

Corinne Delvaux: Karambolage Spezial: die Kulissen von arte. 20 Jahre ARTE. In: <http://www.arte.tv/magazine/karambolage/de/karambolage-spezial-die-kulissen-von-arte-karambolage> (Zugriff: 20.03.2016).

Internetquellen

o.V.: Fallstudie: Der Fernsehsender ARTE. Teamzusammenarbeit in mehreren Sprachen. In: <https://hootsuite.com/de/ressourcen/case-study/launching-a-successful-multilingual-campaign-a-case-study-with-arte-tv> (Zugriff: 04.03.2016).