

Deutsch von innen • Deutsch von außen

DaF • DaZ • DaM

XV. Internationale Tagung der
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli bis 3. August 2013



i D
T
20
13

Tagungsmanagement:

Freie Universität Bozen
Universitätsplatz 1
I-39100 Bozen
idt2013bozen@unibz.it
www.idt-2013.it

Tagungsbüro:

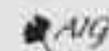
EURAC - Convention Center
Drauzsalle 1
I-39100 Bozen
idt2013bozen@unibz.it



Freie Universität Bozen
Via dell'Università 1
I-39100 Bozen, Italien

Partner:

EURAC



Provincia Autonoma di Bolzano - AIG - HAW
Autonome Provinz Bozen - Südtirol



Magazin/20

Revista intercultural e interdisciplinar.
Editada por la Asociación de Germanistas
de Andalucía (AGA) y la Federación
de Asociaciones de Germanistas
en España (FAGE).
Periodicidad: Anual

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11788>

Magazin es una publicación anual interdisciplinar, intercultural y bilingüe que desde una perspectiva Sur-Norte humanística y crítica, propugna el mejor conocimiento y una mejor divulgación de la lengua, las sociedades y las culturas en lengua alemana. Los contenidos, en su mayor parte relativos al tema monográfico de cada número, se sitúan entre la investigación literaria y cultural, la metodología del alemán como lengua extranjera, la lingüística, la traducción, la creación literaria, el entretenimiento y la información profesional y académica.

Como publicación a indexar por el sistema de información de revistas científicas LATINDEX, al menos el cuarenta por cien de los trabajos publicados en el Magazin son trabajos de investigación, comunicación científica o creación originales. Estos artículos serán examinados por dos evaluadores externos anónimos, siguiendo los criterios de originalidad, claridad, transparencia de las fuentes bibliográficas, información contrastada y coherencia de contenido y forma.

Editor y contacto

Dr. Christoph Ehlers

Dpto. Lengua Española, Lingüística
y Teoría de la Literatura

Facultad de Filología. Universidad de Sevilla.
c/ Palos de la Frontera s/n. 41004 Sevilla
ehlers@us.es

Consejo de Redacción

Dr. Miguel Albi Aparicio

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Dr. Víctor Borrero Zapata

Universidad de Sevilla

Dr. Arno Gimber

Universidad Complutense de Madrid

Dr. Dr. Juan José Gómez Gutiérrez

Universidad de Sevilla

Karl Heisel

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Dr. Christina Jurcic

Universidad de Oviedo

Dr. Juan Pablo Larreta Zulategui

U. Pablo de Olavide

Dr. Georg Pichler

Universidad de Alcalá de Henares

Anna Pilaski

Instituto Goethe, Madrid

Dr. Jorge Seca

Universidad Autónoma de Barcelona

Consejo Científico Asesor

Prof. Dr. Karin Aguado

Universität Kassel

Dr. Isabel García Adánez

Universidad Complutense de Madrid

Michael Laub

Universidad Tras-os-Montes, Portugal

Prof. Dr. Javier Orduña

Universität de Barcelona

Prof. Dr. Claudia Riemer

Universität Bielefeld

Prof. Dr. Jörg Roche

Ludwig-Maximilian-Universität München

Diseño e ilustraciones

Jacinto Gutiérrez

Edición gráfica y montaje

Laduna estudio

Impresión

Escandón Impresores

**Editado y distribuido con la colaboración
del Instituto Goethe**

Depósito Legal: SE-1376-96

I.S.S.N. 1136-677X

**La redacción no se hace responsable de los
contenidos y opiniones vertidos por los autores**

Sumario/Inhalt



6

Saluda / Grußwort

CHRISTOPH EHLERS

8

Breit-Seite / Anda-nada

CHRISTOPH EHLERS

**Tema Monográfico /
Schwerpunkthema**

10

**Nicht alles Gute kommt von
oben. Von Top-Down und
Bottom-Up-Konzepten in der
Fremdsprachendidaktik**

WILFRIED KRENN



20

**Entrevista con Ana Ayllón
Directora de la Escuela Libre
Micael de pedagogía Waldorf**

MIRIAM GÓMEZ SOTO y CARMEN VIEJO DÍAZ

26

**Huellas pedagógicas
alemanas en España.
Una aproximación histórica**

JULIO MATEOS MONTERO



48

**El humanismo no protege:
Las memorias escolares
de Alfred Andersch**

CHRISTIAN ROITH

**Theorie und Praxis /
Teoría y Práctica**

58

**Theater als didaktisches
Mittel für den Spracherwerb
Gedanken zur zweisprachigen
Textdramatisierung**

MORTON MÜNSTER

34

**Wohin geht die Universität?
Das Bildungsziel der
Hochschulen in Zeiten
der Globalisierung**

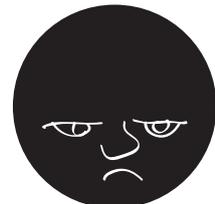
ANNIKA HERRMANN



42

**Fremdsprachenpolitik
und Fremdsprachenunterricht
in Spanien**

JESSICA LUTH





Ruckspiegel / Retrovisor

64

Memoria Histórica, Identidad y Trauma
Bericht einer ungewöhnlichen Tagung

IRENE PROFER-LESKE

69

Das Deutsche
Welle Auslandsradio ist tot

RENA SCHENK

70

Grüezi mitenand! Das IDV-Arbeitsstreffen Winterthur 2011

CHRISTOPH EHLERS

74

10 Jahre DAAD-Ortslektorennetz
Eine Geburtstagsfeier der besonderen Art

CHRISTOPH EHLERS

Rezensionen / Reseñas

76

PICHLER, Georg; EISTERER, Klaus; RUDOLF, Karl (eds.)
1938: España y Austria
Österreich und Spanien

Julio Pérez Serrano



HANDWERKER, Brigitte;
MADLENER, Karin (Hrsg.)
Chunks für DaF
Katharina Wieland

BALZER, Berit; MORENO, Consuelo;
PIÑEL, Rosa; RADERS, Margit;
SCHILLING, María Luisa
Kein Blatt vor den Mund nehmen. No tener pelos en la lengua
Juan Pablo Larreta Zulategui



SANZ CABRERIZO, Amelia
Interculturales / Transliteraturas
Covadonga Fouces González

Wim Wenders
Pina. Tanzt, tanzt, sonst sind wir verloren
Paloma Díaz Caro

Información para colaboradores

1. El artículo debe ser inédito.
2. Lenguas. El artículo podrá estar redactado en español o alemán.
3. Estructura. El artículo deberá seguir la siguiente secuencia: título, autor/es e institución, resumen en dos lenguas (max. 200 pals.), texto, (agradecimientos), (notas), referencias bibliográficas (y apéndices). (Los paréntesis indican los apartados no obligatorios)
5. Extensión. La extensión máxima del artículo será de 15 páginas incluyendo resumen, bibliografía y apéndices.
6. Citas. Al final de las citas figurarán, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación y la página.
7. Bibliografía. En la bibliografía sólo deben aparecer las referencias bibliográficas que se emplean en el texto del artículo. Las referencias correspondientes a libros incluirán el apellido del autor y las iniciales del nombre de pila (ambos en negrita), el año de publicación de la edición citada (seguido del año de la primera edición, si hay más de una), el título (en cursiva), la ciudad y la editorial, separados por coma. Cuando la cita corresponda a artículos de revistas científicas, el título del trabajo aparecerá sin comillas y el de la revista en cursiva; seguidamente se indicará el volumen, el número (entre paréntesis) y las páginas, separados por coma. Para más detalles, los interesados recibirán unas normas exhaustivas.
8. Envío de propuestas para el próximo número. Hasta el 1.10.2012

• • •

Asociación de Germanistas de Andalucía
A.G.A. Andalusischer Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
c/ Pintor Sorolla nº 15. E-11010 Cádiz

Presidente
Christoph Ehlers
605 531 446 • ehlers@us.es

Vicepresidenta
Gloria Carrillo
952 363 591 • gloriacarrillo@infonegocio.com

Vicepresidente
Karl Heisel
954 421 036 • khe@upo.es

Secretario
Antonio Salmerón
antonios@ugr.es

Tesorero
Ernst Berning
eberning@us.es

Vocales
Miguel Albi Aparicio (UPO Sevilla)
Paloma Díaz Caro (EOI Chiclana)
María Amancay Jenny (DS Sevilla)
Astrid Klar (DS Sevilla)
Beatriz Lobato Brenner (EOI Cádiz)
María Luisa Ruiz García (Sevilla)
María José Varela Salinas (U. Málaga)
Lydia Wamba Dougoud (EOI Sevilla)

www.aga-ev.es

• • •

Federación de Asociaciones de Germanistas en España
F.A.G.E.
vorstand@fage.es

Presidente
Christoph Ehlers (AGA Andalucía)

Vicepresidente
Feliciano Peláez (GERN Euskadi)

Secretaria
Alba Viñas (AGX Galicia)

Tesorero
Beat Weiss Foschi (AGA Andalucía)

Vocales
Wiebke Bayer (AAGYPA Aragón)
Susanne Bothmann (ACG Canarias)
María Jesús Gil (AMG Madrid)
Brigitte Jirku (AGPACV Valencia)
Michael Pfeiffer (AGC Catalunya)

Webmaster
Jorge Seca (AGC Catalunya)

www.fage.es



CHRISTOPH EHLERS

Vorsitzender AGA und FAGE

erte FAGE-Mitglieder,

Die Krise hat auch die deutsch-spanischen Beziehungen etwas durchgerüttelt, und wieder einmal ist auf beiden Seiten kräftig in die Stereotypenkiste gegriffen worden. Zuerst sollten die südländischen Arbeitnehmer weniger Siesta machen, dann waren die spanischen Gurken Schuld, dann ist es die unbeirrbar deutsche Währungspolitik, die in Südeuropa Proteste auslöst. Und was haben diese politischen Ereignisse mit uns Germanisten und Deutschlehrenden zu tun? Nun, wie stark Wirtschafts- und Sprachenpolitik miteinander verknüpft sind, zeigen die diesjährigen Einschreibungszahlen für Deutsch an vielen Einrichtungen auf eine fast grausame Weise. Eine Sprache, die als schwer verschrien und nur einer kleinen Minderheit zugänglich ist (kaum 3% der Schüler an öffentlichen Schulen, über 20% an privaten), verliert auf einmal ihren Schreckensimbus und überfüllt die Aulen. Was Claudia Schiffer nicht geschafft hat, ist Angela Merkel und der spanischen Massenarbeitslosigkeit jetzt gelungen: Deutsch boomt. Eine impressionistische persönliche Umfrage im Dezember ergab einen durchschnittlichen Zuwachs um 80% an dreizehn verschiedenen Bildungseinrichtungen, zwischen 37% an einem Goethe-Institut und fast 200% an zwei Dolmetscher- und Übersetzungsstudiengängen. Gleichzeitig übersteigt in Spanien zum ersten Mal seit dreißig Jahren die Zahl der Aus- die der Einwanderer und viele junge Spanier ziehen wieder gen Mitteleuropa auf der Suche nach einer besseren Zukunft (*El País semanal*, 47/2011, De nuevo emigrantes).

“Was dem Einen sein Freud, ist dem Andern sein Leid”. Besser könnte man die gegenwärtige Situation des Deutschen in Spanien kaum beschreiben. Ich persönlich sehe meine Rolle als Mittler auch zwiespältig, meine Gefühle beim Anblick der gefüllten Aulen sind gemischt. Sicher, ich habe das Privileg, meine Muttersprache unterrichten zu können, ich vermittele meinen jungen Lernenden Chancen und eröffne ihnen persönliche und berufliche Horizonte, aber ich diene dabei, im gegenwärtigen Kontext, auch gewissermaßen der Enthauptung der spanischen Wirtschaft im Interesse der deutschen, denn Deutschland schöpft die hellsten Köpfe dieser ‚verlorenen Generation‘ ab, in deren Ausbildung hier viel investiert worden ist. Ein tragischer Aderlass, in seinen realen Ausmaßen allerdings auch diskutiert. Ich bin zuversichtlich, dass diese ‘Trans-Migranten‘ —dank Internet und Billig-Fliegern fast zeitgleich hier und dort— in jeder Hinsicht bereichert zurückkehren und ihrer Heimat zum Aufschwung verhelfen können, wie es der Wunsch von Vielen ist. Und ich hoffe, dass sich die große Nachfrage nach Deutsch bei den Erwachsenen eines Tages auch endlich auf das öffentliche Bildungsangebot für ihre Kinder niederschlägt. Im Moment sind die Aussichten darauf paradoxerweise schlecht, Studiengänge werden gekürzt und allein Andalusien bietet heuer Stellenausschreibungen für den Sekundarbereich.

2011 war für mich ein Jahr der ‚Politischen Deutschreisen‘. Im August 2011 durfte ich die FAGE beim IDV-Arbeitstreffen und -Vertreterversammlung in Winterthur in der Schweiz vertreten (www.idvnetz.org). Und im September lud der DAAD zum 10. Geburtstag seines Ortsektorennetzes nach Bonn. Von beiden Veranstaltungen, die außerordentliche Vernetzungsgelegenheiten bieten und Symbiosen ermöglichen, möchte ich in der Sektion ‚Rückspiegel‘ näher berichten. Hier sei nur noch an den VIII.FAGE-Kongress erinnert, der 2013 in Sevilla stattfinden wird, zum ersten Mal an zwei Universitäten, der ‚Hispalense‘ und der Pablo de Olavide. Nach dem III. Kongress in Málaga im Jahr 2000 freut sich die AGA wieder darauf, dieses Mal in Sevilla den TeilnehmerInnen interessante, lehrreiche und unterhaltsame Tage bereiten zu können. Wir werden versuchen, das Deutsche in all seiner Vielschichtigkeit und im aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu durchleuchten. ‚Kurse aus der Krise‘ wäre einer der möglichen Arbeitstitel...

Womit dieses Grußwort den Zirkel schließt.

Im Namen der FAGE wünsche ich allen Deutschlehrenden und Germanisten ein ertragreiches Jahr 2012. ‚Not macht den Meister‘ – Krisen sind immer auch Chancen für Erneuerung.



Das *magazin* feiert seine Nummer 20 inmitten eines Krisensturms, der auch durch den Blätterwald der Druckmedien fegt. Mit unserem Papierwerk sind wir fast verträumte, gegen Byte-Mühlen streitende Romantiker, geht heute doch alles billig, ruckzuck und piccobello ins Netz. Wir aber mögen Papier, es ist etwas Handfestes und Schönes, das die Leser in den Händen halten, fühlen, riechen und verschenken können. Ohne Konnektivitätsprobleme und Viren. Nichtsdestotrotz sind wir zeitgemäß und auch digital präsent. Unsere Zeitschrift erscheint mit wenig Verzögerung in pdf-Version online (www.fage.es/magazin/magazin20), jetzt auch im geisteswissenschaftlichen Portal Dialnet. Auf der Homepage der AGA sind Übersetzungs-PraktikantInnen der Universität Pablo de Olavide dabei, alle alten, vergriffenen Nummern des *magazins* online zugänglich zu machen, von der Nummer 1 (1996), geziert von unserem Wappengemüse, der Tomoffel des Balthus Powenz, bis zur Nummer 15, der proppenvollen 15-Jahre-Mauerfall-Nummer (2004). Die Arbeit Dutzender AutorInnen, einige von ihnen mittlerweile verstorben (Hiltrud Hengst) oder im Ruhestand, andere damals Referendare, wissenschaftliche Hilfskräfte oder Lektoren und heute gestandene Lehrende und Dozenten, ist wieder sichtbar geworden und kann auch heute weiter Früchte tragen. In diesen alten Nummern wird auch der egalitäre, kritische und interdisziplinäre Geist des *magazins* in aller Frische deutlich, das „Alles von Allen für Alle“. Wir Mitglieder der Redaktion sind jedenfalls ziemlich stolz und allen Institutionen, Mitarbeitern und Lesern, die uns über diese Jahre immer wieder unterstützt haben, sehr dankbar.

„Es gibt nichts Gutes außer man tut es“. Die erste Phase, von Nummer 1 bis 3, hatte eine Auflage von 150 Exemplaren und war ein Produkt nur von und für AGA-Mitglieder. Bald erlaubte die entschiedene Unterstützung des Goethe-Instituts Auflagen von bis zu 1500 Exemplaren und den Vertrieb nach ganz Spanien. Bis zur Nummer 15 war Germán Montes für Satz und Design verantwortlich, danach brachte Jacinto Gutiérrez eine neue, sachlich aufgeräumte Ästhetik. Von Anfang an gab es seriöse, akademisch stichhaltige Beiträge, nur standen diese bunt neben anderen Textsorten wie zum Beispiel der ‚Kartoffelserie‘ (Nummer 1 bis 16!) oder den lustig misslungenen Übersetzungen der ‚Versetzen‘. Im Laufe der Jahre hat sich dabei ein Qualitätsanspruch durchgesetzt, den wir nun noch einen Schritt weiter umsetzen wollen. Ab diesem *magazin20* orientieren wir uns an den Qualitätsmaßstäben der Datenbank LATINDEX: ein internationaler wissenschaftlicher Beirat und 40 Prozent unveröffentlichte kreative, akademisch-essayistische oder geisteswissenschaftliche Texte, die jeweils von zwei anonymen Experten begutachtet werden. Die weiteren 60 Prozent brauchen diesen strengen akademischen Filter nicht zu durchlaufen, sondern „nur“ der Redaktion zu gefallen, also gut geschrieben, relevant, kritisch, informativ und/oder unterhaltsam zu sein. Um es mit einer klassisch-spanischen Redewendung zu sagen: „Lo cortés no quita lo valiente“ (Höflichkeit tut der Ehre keinen Abbruch).

Das Schwerpunktthema dieses *magazins* ist die Bildung, Aufhänger der 150. Jahrestag Rudolf Steiners, Begründer der Anthroposophie und der Waldorfschulen. Trotz ihrer minoritären Präsenz haben die pädagogischen Reformmodelle, angefangen bei Comenius, über Rousseau, Pestalozzi und Montessori, bis hin zu Dewey, Freire oder Freinet, immer wieder auch das staatliche Schulsystem beeinflusst. Ihre „Erziehung vom Kinde aus“ ist heute ein weithin gültiges Ideal, das der Realität entgegengehalten werden muss. Aber es kollidieren die Perspektiven von Eltern und Kind, Schülern und Lehrern, Individuum und Gesellschaft, sowie Manipulation und Freiheit, Erfolg und Scheitern. Bildung nutzt dem Einzelnen und der Gemeinschaft, aber sie schützt nicht vor der Barbare. Zum Schutz der Werte, die durch die allgegenwärtige Merkantilisierung des Lebens bedroht sind, braucht unsere postindustrielle „fiktionskapitalistische“ (M. Vicent) Gesellschaft heute mehr denn je eine Rückbesinnung auf ihre Kantischen Wurzeln und damit auf die Heranbildung kreativer, emanzipierter und bewusster Personen. Wie kann die Bildung diese Aufgabe erfüllen? Was haben die Geisteswissenschaften noch beizutragen? Und der Fremdsprachenunterricht? Diesen Fragen haben wir versucht nachzugehen.

Wir danken allen AutorInnen des *magazin20* herzlich für Ihre Mitarbeit!

Die Redaktion



El *magazin* celebra su número 20 en medio de la gran tormenta de la crisis, que también ha barrido el paisaje de los medios de comunicación impresos. Publicando así, en papel, podemos parecer unos locos románticos, ya que hoy en día en la red todo es mucho más bueno, bonito y barato. Pero nos gusta el papel, es algo sólido y bello que los lectores pueden tocar, oler y regalar. Sin problemas de conectividad ni virus. No obstante, también vamos con los tiempos. Nuestra revista se publica también online en versión pdf (www.fage.es/magazin/magazin20) y es igualmente accesible desde el portal de humanidades Dialnet. Y nuestros alumnos en prácticas de la U.Pablo de Olavide están subiendo a la página del AGA (www.ag-ev.es) todos los números antiguos, desde el primero (1996), que luce en portada nuestro vegetal-insignia, el patatome de Balthus Powenz, hasta el pletórico número 15 (2004), que conmemora los 15 años de la caída del muro. Así, el trabajo de decenas de autor@s, algunos ya tristemente desaparecidos (Hiltrud Hengst), otros

alegremente jubilados, otros por entonces interinos, ayudantes o lectores y hoy profesores consumados, se ha hecho visible de nuevo y hoy puede seguir dando sus frutos. Estos números antiguos también transmiten el carácter igualitario, crítico e interdisciplinar del *magazin*, que ha sido y es «de todo y de todos para todos». En fin, los miembros de la redacción estamos bastante orgullosos, y sobre todo muy agradecidos a todas las entidades, los lectores y colaboradores que nos han apoyado durante estos años.

«Del dicho al hecho es un trecho». En la primera fase, del número 1 al 3, sacamos una tirada de 150 ejemplares, exclusivamente de y para los socios del AGA. Muy pronto, el apoyo decidido del Instituto Goethe nos permitió mandar hasta 1500 ejemplares a lectores en todo el Estado. El diseño, del número 1 al 15 en manos de Germán Montes, pasó a Jacinto Gutiérrez y su afán de claridad. Desde el principio hubo artículos de tipo científico-académico al lado de otros textos menos rigurosos pero no menos dignos de lectura, como por ejemplo la serie ‘Patatología’ (número 1 al 16!) o las divertidas ‘Traducciones a ninguna parte’. Así, a lo largo del tiempo se ha ido perfilando un nivel de calidad que ahora hemos querido subir un nivel más. A partir de este número 20, el *magazin* cumple las exigencias de la base de datos LATINDEX: un consejo científico asesor internacional y un cuarenta por cien de trabajos de investigación, comunicación científica o creación originales que son evaluados por pares de expertos anónimos. El restante sesenta por cien no tiene que superar este filtro, sino que ‘solo’ le tiene que gustar al consejo de redacción, es decir, estar bien redactado, informativo, relevante, crítico o entretenido. Para decirlo con una sentencia clásica: «Lo cortés no quita lo valiente».

El tema monográfico de este número es la educación, en conmemoración del 150 aniversario de Rudolf Steiner, fundador de la antroposofía y la pedagogía Waldorf. Más allá de su carácter minoritario, los modelos alternativos o reformistas, que empiezan por la ‘educación a partir del niño’ en Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Montessori para seguir con Dewey, Freyre o Freinet, han tenido alguna influencia sobre la educación estatal mayoritaria. La ‘educación desde el niño’ es un ideal cada vez más compartido, mas su realización a menudo se ve fuertemente impedida por un sistema rígido y anquilosado, también en la formación de los enseñantes. Confluyen en ella las perspectivas de padres e hijos, alumno y profesor, individuo y sociedad, también manipulación y libertad, éxito y fracaso. La educación nos beneficia como individuos y como sociedad, pero tampoco nos salva de la barbarie. Hoy más que nunca, para restituir los valores que la mercantilización de la vida ha ido enterrando, la sociedad postindustrial y de ‘capitalismo de ficción’ (M.Vicent) necesita volver a las raíces kantianas y educar a personas emancipadas, creativas y conscientes. ¿Cómo puede la educación cumplir con esta tarea? ¿Cuál será el papel de las humanidades, ahora arrinconadas? ¿Y el de la enseñanza de las lenguas extranjeras? Estas eran algunas de las preguntas que hemos intentado explorar.

¡Gracias a todos los colaboradores y colaboradoras del *magazin* 20!

La redacción

Nicht alles Gute kommt von oben

Von Top-Down und Bottom-Up-Konzepten in der Fremdsprachendidaktik

WILFRIED KRENN

Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten

Dem Autor dieses Textes wurde die Aufgabe gestellt, die Anwendung und Umsetzung einiger neuerer fremdsprachendidaktischer Konzepte in der Unterrichtspraxis darzustellen, dabei aber auch Bezug auf die Waldorfpädagogik zu nehmen. Bei der Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis der Waldorfschulen war es vor allem das Verhältnis zwischen Schulpraxis und konzeptionellen Vorgaben, das es nahelegte, die Theorie-Praxis Problematik als Leitmotiv für diesen Text zu nutzen, um auf diese Art und Weise die vorgegebenen Themenbereiche zu verknüpfen. Die folgende Diskussion zeigt dabei beispielhaft, vor welchen Herausforderungen Lehrende stehen, wenn sie als *reflective practitioners* oder forschende Praktiker (Schön 1983, Scherfer 1997) daran arbeiten, konzeptionelles Wissen in eine möglichst wirksame Unterrichtspraxis einzubauen.

Das Verhältnis von Erziehungstheorie und Unterrichtspraxis am Beispiel der Waldorfpädagogik

1919 gründete Rudolf Steiner die erste freie Waldorfschule in Stuttgart. Heute, fast 100 Jahre später, existieren weltweit über 1000 Waldorfschulen, der Großteil davon in den deutschsprachigen Ländern. Eltern, die ihre Kinder in Waldorfschulen schicken, sehen darin eine attraktive Alternative zum Regelschulwesen. Künstlerische und handwerkliche Schulfächer, ein Erziehungskonzept, das den Menschen und die Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt, und Rückmeldungen, die auf die Stärken und Schwächen der Kinder und auf deren Entwicklung eingehen, sollen angstfreies Lernen ermöglichen und das Selbstbewusstsein der Kinder fördern.

Als eine der wenigen reformpädagogischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte sich die Waldorfpädagogik bis heute auch institutionell behaupten. Ihre Wirkung und ihr Einfluss auf das Regelschulwesen sind aber auch heute eher bescheiden, sie ist eine alternative pädagogische Strömung geblieben. Ein Grund dafür mag wohl darin liegen, dass auch moderne Waldorfschulen die Grundlage für ihre Lehrpläne und ihre pädagogische Praxis hauptsächlich aus den Schriften ihres Gründers Rudolf Steiner beziehen. Steiner hat sich erst relativ spät umfassend zu Fragen der Erziehung und des Unterrichts geäußert,

und dabei auch keine systematische Theorie vorgelegt. Seine Gedanken und Ideen zur Erziehung sind in einer Reihe von Vorträgen, die er in den Jahren zwischen 1919 und 1924 gehalten hat, wiedergegeben. (Steiner GA Bd. 293-311)

Helmut Zander definiert in seiner umfassenden Auseinandersetzung mit dem Werk Rudolf Steiners die Anthroposophie als das „Zentrum, von dem aus die heterogenen Elemente der Waldorfpädagogik organisiert werden.“ (Zander 2007, S.1359)

An diesen Grundlagen setzt auch meist von akademischer Seite die Kritik an. Der Begründer der Anthroposophie entzieht sich als Denker dem akademischen Diskurs, indem er sich nicht an dessen Spielregeln hält. Der methodische und erkenntnistheoretische Zugang zu Fragen der Erziehung und Unterrichtsgestaltung ist bei Steiner ein prinzipiell anderer als in der heutigen Erziehungswissenschaft. Intersubjektive, falsifizierbare und empirisch überprüfbare Forschungsergebnisse in Bezug auf Unterricht und Lernprozesse sind in Steiners Schriften nicht zu finden.

Für Steiner bedeutete Anthroposophie nicht nur eine umfassende Lehre vom Kosmos und dem Menschen, sondern war vor allem ein „wissenschaftlicher“ Erkenntnisweg: Durch Meditation und Selbstreflexion sollen höhere Bewusstseinsstufen erreicht werden, die es ermöglichen, Wissen aus dem Bereich des Geistig-Übersinnlichen zu erlangen. Steiners auf diese Weise erlangten Erkenntnisse können von den Lesern nur intuitiv nachvollzogen und nacherlebt, aber nicht empirisch überprüft werden, wodurch sich die Anthroposophie, zumindest in ihren Grundzügen, als eine „Ein-Mann-Wissenschaft“ mit Offenbarungscharakter präsentiert. (Badewien 2006:5, vgl auch Zander 2007: 1363)

Trotz aller Kritik an den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die sich immer wieder öffentlichkeitswirksam entlädt (vgl. Krauß 2006) gelingt es den Waldorfschulen vielfach, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen durch ihre Praxis zu überzeugen. Eine neuere, umfassende Studie zu den Erfahrungen ehemaliger WaldorfschülerInnen belegt dieses Bild. So spielen in den Erfahrungsberichten der AbsolventInnen die anthroposophischen Grundlagen eine untergeordnete Rolle, die Erfahrungen mit

Abstract

Waldorfschulen gründen ihre Identität bis heute auf die Lehren ihres Gründers Rudolf Steiner (1861-1925). Seine Überlegungen und Ideen zur Konzeption des Unterrichts prägen noch immer das didaktisch-methodische Konzept seiner Schulen. Das macht sie einerseits unverwechselbar, setzt ihrem Entwicklungsspielraum aber auch Grenzen. Im Artikel wird dafür plädiert, übergeordnete pädagogische Konzepte ganz den didaktisch-methodischen Bedürfnissen des Unterrichts unterzuordnen. Die *Aktionsforschung*, verknüpft mit dem Konzept eines aufgabenorientierten Ansatzes, scheinen dafür eine gute Basis zu sein. Anhand von drei Beispielen wird gezeigt, wie neue Erkenntnisse aus wichtigen Bezugsdisziplinen der Didaktik herangezogen werden können, um ganz konkrete Fragestellungen im Unterricht beantworten zu helfen.

Schlüsselwörter: Waldorf-Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Aktionsforschung, aufgabenorientierter Ansatz, Lernpsychologie.

Resumen

Las escuelas Waldorf basan su identidad hasta hoy en las enseñanzas de su fundador Rudolf Steiner (1861-1925), cuyas teorías siguen marcando los conceptos didácticos y metodológicos de estos centros. Esto las hace inconfundibles pero también las limita en su evolución. En el presente artículo se defiende un camino distinto, es decir, la subordinación de los grandes conceptos pedagógicos a las necesidades didácticas de la clase. La *investigación en el aula*, unida al concepto del enfoque basado en tareas, parecen constituir una buena base para ello. Con tres ejemplos se demuestra la utilidad de algunos resultados recientes procedentes de importantes ciencias de referencia para la didáctica que pueden ayudar a solventar cuestiones de índole muy práctica en el aula.

Palabras clave: pedagogía waldorf, didáctica de lenguas extranjeras, investigación en el aula, enfoque basado en tareas, psicología del aprendizaje.



einer oft als durchaus positiv erlebten Schulpraxis stehen im Vordergrund. (Barz 2007) Dies wohl auch deshalb, weil Rudolf Steiner selbst bei der Entwicklung seiner Erziehungskonzepte zwar von anthroposophischen Ideen geleitet war, aber durchaus pragmatisch und flexibel zeitgeistige Ideen und Vorstellungen aufgriff und in seine Theorien integrierte (Zander 2007,

Lindenberg 1992:119). Darüber hinaus gelang es Steiner, prinzipiell richtige und bis heute aktuelle Fragen zu formulieren, die die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Rolle und Aufgabe der Lehrpersonen betreffen.

Rudolf Steiner hat die Waldorfpädagogik zu einer *Marke* gemacht, ein Begriff den Steiner, der vehement für die Unabhängigkeit der Bildung von der Wirtschaft eingetreten ist, zwar abgelehnt hätte, der aber für die heutigen Waldorfschulen, die sich in einem von Marktgesetzen geprägten Umfeld bewähren müssen, durchaus adäquat erscheint. Dass Waldorfschulen sich bis heute behaupten konnten, scheint aber nicht an Waldorfs Schriften, sondern vor allem an einer flexiblen und offenen Praxis zu liegen, in der versucht wird, nachvollziehbare Erziehungsprinzipien umzusetzen, trotz mancher Einschränkungen durch Steiners Vorgaben.

In der Waldorfpädagogik spiegelt sich somit eine Grundproblematik aller erziehungs- und unterrichtsrelevanten Konzepte wieder: Die Diskrepanz zwischen Theorie und Unterrichtspraxis. Im Folgenden soll dieses Verhältnis zwischen übergeordneten theoretischen Konzepten, die bestimmte Forderungen an den Unterricht herantragen, und konkreten Vorgehensweisen bei der Implementierung von Aufgabenstellungen problematisiert werden. Für die Didaktik als Fachdisziplin, die von den Erkenntnissen ihrer Bezugswissenschaften und den Erkenntnissen aus dem Unterricht abhängig ist, ist das eine zentrale Fragestellung. Im Gegensatz zu einer Vorgangsweise, bei der von übergeordneten Ideen Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet werden, so wie im Fall der Waldorfpädagogik, soll dafür plädiert werden, übergeordnete Konzepte erst dann heranzuziehen und auf ihre Brauchbarkeit zu überprüfen, wenn es gilt, ganz konkrete Unterrichtsprobleme zu lösen.

Von unten nach oben oder von oben nach unten? Top-Down und Bottom-Up Modelle in der Didaktik

Fragen, die das Unterrichtsgeschehen betreffen, können grundsätzlich von zwei unterschiedlichen Perspektiven analysiert und beantwortet werden. Einerseits können auf der Basis gesellschaftspolitischer, philosophischer, psychologischer oder anderer Überlegungen erziehungs- und bildungstheoretische Konzepte entwickelt werden, von denen Konsequenzen für die konkrete Arbeit im Unterricht abgeleitet werden, eine Vorgangsweise, die im Folgenden als Top-Down-Verfahren bezeichnet werden soll. Andererseits kann das Unterrichtsgeschehen selbst Ausgangspunkt der Reflexion sein. Dieser Zugang zu Fragen der Unterrichtsgestaltung soll im Folgenden als Bottom-Up-Verfahren bezeichnet und diskutiert werden.

Bei Steiner werden Erziehungs- und Bildungsfragen von einem übergeordneten, anthroposophisch begründeten Menschenbild und von übergeordneten Überlegungen zu staats- und gesellschaftspolitischen Fragen, wie er sie beispielsweise in seinem *Dreiteiligkeitsmodell* (Steiner 1983) ausgeführt hat, abgeleitet. Davon ausgehend werden dann Prinzipien, Verfahren und Vorgangsweisen für den Unterricht beschrieben. Steiners Erziehungskonzept präsentiert sich solcherart als ein klassisches Top-down Konzept, mit allen damit verbundenen Konsequenzen, von denen einige hier zusammenfassend angeführt werden sollen.

- **Top-Down-Ansätze sind meist nur für Teilaspekte des Unterrichts relevant.** Da Top-Down-Ansätze ihre Motivation aus Fragestellungen beziehen, die nicht unmittelbar das Unterrichtsgeschehen betreffen, können sie auch nur für Teilbereiche des Unterrichts Antworten formulieren, deren Relevanz für die jeweilige Unterrichtssituation nicht immer gegeben sein muss. Steiners Schulkonzept ist beispielsweise Teil einer umfassenden Theorie zur Gesellschaftsordnung. Da Steiners Ideen nie umgesetzt wurden, müssen Waldorfschulen in einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Umfeld agieren als in Steiners Theorie angenommen.
- **Top-Down-Ansätze setzen Grundannahmen voraus, die bei der Umsetzung der Ideen im Unterricht übernommen werden müssen.** Eine Umsetzung der Ideen Steiners zur Entwicklung des Menschen setzt beispielsweise voraus, dass Steiners heute eher seltsam anmutende Ideen zur Entwicklungslehre (Steiner 2009) als gültig und relevant akzeptiert werden.
- **Top-Down-Ansätze schränken Handlungsalternativen im Unterricht ein.** Top-Down-Ansätze tendieren dazu, Aussagen nach dem Muster „Wenn X, dann Y“ für die Praxis zu formulieren. Die Unterrichtspraxis ist allerdings weitaus komplizierter, so dass nur Aussagen des Typs „Wenn x, dann erscheint es aus diesen und jenen Gründen sinnvoll, y statt z zu tun.“ adäquat wären. (Portmann-Tselikas 1997: 217)
- **Top-Down-Ansätze verleihen den damit zusammenhängenden Unterrichtsmodellen den Charakter einer Marke.** Top-Down-Ansätze präsentieren sich oft als unverwechselbare Konzepte für Unterricht und grenzen sich somit von anderen, „konkurrierenden“ Konzepten ab. Wie in der Wirtschaft können Marken einerseits Orientierungshilfen für den „Konsumenten“ darstellen, werden von diesen aber

auch mit bestimmten emotionalen Inhalten und inneren Bildern assoziiert, die nicht unbedingt rational begründet und reflektiert sind.

Näher am Unterricht: Top-Down-Modelle in der Fremdsprachendidaktik

Im Gegensatz zu übergeordneten Erziehungs- und Bildungskonzepten sind Fachdidaktiken naturgemäß näher am Unterricht. Es geht darum, Inhalte und methodische Verfahren zu beschreiben, die für den Unterricht eines bestimmten Faches relevant sein können. Nicht übergeordnete Erziehungs- und Bildungskonzepte stehen im Vordergrund, sondern primär die Frage, welche Inhalte ein Fach vermitteln sollte, welche Fertigkeiten trainiert werden müssen, welche Unterrichtsziele sich daraus ableiten lassen und mit welchen methodischen Verfahren diese Unterrichtsziele erreicht werden können. Im Folgenden soll anhand der Fremdsprachendidaktik als eine der wohl am gründlichsten ausgearbeiteten Fachdidaktiken (z.B. Bausch 2003, Roche 2008, Bach/Timm 2009, Decke-Cornill/Küster 2010) gezeigt werden,

wie sich in diesem Bereich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis präsentiert.

Die Fremdsprachendidaktik entwickelt ihre Konzepte nicht ausschließlich aus der Praxis des Unterrichtsgeschehens, sondern bedient sich unterschiedlicher Bezugswissenschaften, deren Erkenntnisse für den Unterricht Relevanz haben könnten. (Hunfeld/Nenner 1993: 210) In diesem Zusammenhang spielen auch hier Top-Down-Konzepte eine Rolle. Der Auslöser für die sogenannte kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren beispielsweise

konzeptionelle Neuentwicklungen in der Linguistik. Sprache wurde nicht mehr primär als Struktur interpretiert, sondern als Text bzw. Kommunikationsmittel, die Text- und Pragmalinguistik wurden wichtige Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. Der Fremdsprachenunterricht wurde in der Folge daraufhin untersucht, ob er diesem neuen Konzept von Sprache entspräche, ob beispielsweise Lesetexte und Dialoge in den Lehrwerken den neuen linguistischen Beschreibungsmodellen genügen würden. Texte, die nicht eindeutig Textsorten zugeordnet werden konnten, wurden eliminiert, Dialoge, die nicht „authentische“ Sprache abbildeten, wurden aus den Büchern entfernt, der Fremdsprachenunterricht sollte das, was nach den neuen linguistischen Erkenntnissen als „authentischer Sprachgebrauch“ definiert wurde, auch im Unterricht abbilden. (Finocchiaro/Brumfit 1983, Yalden 1983)

Die Praxis zeigte bald die Grenzen eines dogmatisch verstandenen kommunikativen Ansatzes auf. Authentische Texte erwiesen sich oft als zu komplex für den Anfängerunterricht und konnten oft schwer mit Aufgabenstellungen verknüpft werden, die Vygotskys lempsiologische Forderung nach dem optimalen Schwierigkeits-

disziplinen zu beziehen. So wie die Entwicklungen in der Linguistik in den 60er und 70er Jahren nehmen auch Entwicklungen in anderen Wissenschaftsbereichen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik, meist in Form von Top-down-Prozessen, wobei, ausgehend von bezugswissenschaftlichen Konzepten, Konsequenzen für und Forderungen an den Unterricht formuliert werden. Sehr oft weisen diese Ansätze alle Attribute eines *Labels*, einer *Marke* auf. (vgl. z.B. den *audiovisuellen* und *audiolingualen Unterricht* in den 50er und 60er Jahren, alternative Methoden wie *TPR* oder *Suggestopädie*, oder in neuerer Zeit *gehirngerechtes Lernen* oder integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen (*CLIL*))

Wenn diese Konzepte flexibel genug sind, unterschiedlichen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden, und in gängige Unterrichtskonzepte integriert werden können, dann bereichern und erweitern sie das Repertoire an Unterrichtsverfahren, das im Unterricht zur Verfügung steht. Die Praxis wird somit zu der Instanz, die darüber entscheidet, ob eine Marke Bestand hat. Sobald sich Marken dieser Praxis ausliefern, verlieren sie an Identität, das Konzept wird in den pädagogischen *Mainstream* integriert.

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie konstruieren Lehrperson und Lernende ihre individuelle Vorstellung von Unterricht und dem Lernprozess. In einzelnen Aufgabenstellungen manifestieren sich diese Vorstellungen.

grad einer Aufgabe (*zone of proximal development*) erfüllen. (Tudge 1990) Da Üben im Grammatik- und Wortschatzbereich in einem strengen kommunikativen Ansatz oft vernachlässigt wurde, Spracherwerb aber zu einem guten Teil das Erlernen von Fertigkeiten bedeutet, musste sehr bald wieder systematisches Fertigkeitstraining in den Unterricht eingebaut werden. Und da der kommunikative Ansatz viele Fragen nach dem Wie des Fremdsprachenlernens nicht befriedigend beantworten konnte, war es schließlich notwendig, den Ansatz durch lerntheoretische Konzepte zu ergänzen, diese in den Ansatz zu integrieren und in der Praxis zu erproben. Sogar die Einsprachigkeit des Unterrichts, ursprünglich ein zentrales Element eines radikal kommunikativen Ansatzes, wird heute kritisch hinterfragt. (Butzkamm 2004) Das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erwies sich allerdings als so flexibel, dass es in der Folge gelang, unterschiedliche Ansätze zu integrieren, wodurch die Impulse der kommunikativen Methode bis heute konzeptionell wirksam blieben.

Unterricht ist ein komplexes Phänomen und abhängig von vielen Faktoren. Die Didaktik ist deshalb darauf angewiesen, ihre theoretischen Konzepte aus vielen verschiedenen Wissenschafts-

Noch näher am Unterricht: Bottom-up Verfahren in der Didaktik

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Fremdsprachendidaktik aber auch wissenschaftliche Verfahren etabliert, die Unterricht nicht aus der Vogelperspektive weltanschaulicher oder bezugswissenschaftlicher Konzepte betrachten und analysieren, sondern sich ganz auf das Geschehen im Unterricht aus der Perspektive der Handelnden konzentrieren. Im Rahmen der sogenannten *Aktions-* oder *Handlungsforschung* betreiben Sprachlehrende in ihrem Unterricht Feldforschung, mit dem Ziel, ihren Unterricht zu verbessern. Dabei wird Unterricht systematisch dokumentiert und reflektiert. Die Lehrperson agiert als reflektierender Praktiker, der in einem regelmäßigen Zyklus, in dem sich Handlungsidee, Handlung und Reflexion abwechseln, seinen Unterricht erforscht. (Altrichter/Feindt:2004, Böckmann: 2011)

Auch dieser Zugang wird allerdings nicht ohne konzeptionelle Unterstützung auskommen können, da er sich sonst schnell mit dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit konfrontiert sieht. Die Handlungsidee, aus der sich die spezifische Vorgangsweise im Unterricht ableitet, ist immer konzeptionell begründet, auch wenn diese Konzepte subjektive Theorien des Unterrichtenden sind, die erst verbalisiert und bewusst gemacht werden müssen.

Mit dem sogenannten *aufgabenorientierten Ansatz* hat sich in den letzten Jahren ein Beschreibungsmodell von Unterricht etabliert, das es möglich macht, Beobachtungen und Erkenntnisse aus dem Unterricht bzw. der Handlungs- und Aktionsforschung systematisch mit zentralen übergeordneten Konzepten zu verknüpfen. In einem aufgabenorientierten Ansatz werden der Lehrer, der Lerner, die Aufgabenstellung und der Kontext des Lernens als Bezugspunkte definiert, die es zu untersuchen gilt, wobei neuere Definitionen den Begriff sehr offen auffassen, so als „Alles, was Lehrer und Lehrerinnen im Fremdsprachenunterricht ihren Lernern zu tun geben, bzw. alles, was sich diese Lerner selbst an Aktivitäten aussuchen, und was den Prozess des Fremdsprachenlernens unterstützt und fördert.“ (Williams/Burden 1997: 167).

Im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie konstruieren Lehrperson und Lernende ihre individuelle Vorstellung von

Unterricht und dem Lernprozess. In einzelnen Aufgabenstellungen manifestieren sich diese Vorstellungen.

In der Folge können Kriterien beschrieben werden, die Aufgabenstellungen erfüllen sollten, um in einem bestimmten Kontext lernwirksam sein zu können. Lehrende und Lernende beschreiben Unterricht meist dann als erfolgreich und gewinnbringend, wenn zwischen beiden Seiten Übereinstimmung darüber herrscht, mit welchen Aufgabenstellungen und mit welchen Aktivitäten gemeinsam festgelegte Ziele erreicht werden sollen, was als *Reziprozität* zwischen den am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen bezeichnet wird (Williams/Burden 1997: 67).

Reziprozität im Fremdsprachenunterricht ist meist dann gegeben, wenn Aufgabenstellungen drei Kriterien erfüllen: Erstens müssen sie von Lehrenden und Lernenden als *signifikant*, das heißt bedeutsam erlebt werden. Um den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, nämlich die sprachliche Kompetenz der Lernenden auszubilden, müssen Aufgabenstellungen zweitens *Trainingselemente* beinhalten. Drittens muss das Design einer Aufgabenstellung es möglich machen, sinnvolle *Rückmeldungen* über den Lernprozess zu erhalten, um den Lernprozess adäquat einschätzen und optimieren zu können.

Auf einer sehr allgemeinen Ebene können daher die Signifikanz, der Trainingseffekt und die Möglichkeit, Rückmeldungen über den Lernprozess zu bekommen, als zentrale Elemente einer Aufgabenstellung gesehen werden, die diese potenziell lernwirksam machen (Krenn 2006).

Im Folgenden soll an drei konkreten Beispielen gezeigt werden, wie ausgehend von prototypischen Unterrichtssituationen Fragestellungen entwickelt werden können, die darauf abzielen, Lernprozesse zu optimieren. Mit Hilfe übergeordneter Konzepte werden in der Folge Antworten gesucht. Dabei wird es nicht primär darum gehen, gängige didaktische Konzepte an der Unterrichtsrealität zu erproben. Neuere bezugswissenschaftliche Theorien, wie z.B. Kieran Egans *Theorie der Kognitiven Instrumente*, sollen vor allem daraufhin befragt werden, inwiefern sie Unterricht weiter entwickeln helfen können. Die drei folgenden Beispiele beziehen sich auf zentrale Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Arbeit mit Texten, die Grammatik- und die Wortschatzarbeit.

Arbeit mit Texten. Prototypische Ausgangssituation: Julia liest einen Text über das Schulsystem in Deutschland. Der Text beschreibt die unterschiedlichen Schultypen in Deutschland und die Berufsmöglichkeiten nach Abschluss der Schulausbildung. Nach dem Lesen trägt sie wichtige Informationen in eine Auswertungstabelle ein. Bei einem Test eine Woche später soll sie das Schulsystem in Deutschland beschreiben. Da sie sich nicht sehr gut auf den Test vorbereitet hat, kann sie sich kaum noch an die Textinhalte und auch nicht an ihre Auswertungstabelle erinnern. Julia weiß zwar, dass Landeskunde ein wichtiger Teil des Deutschunterrichts ist und interessiert sich auch dafür, den Text über das Schulsystem hat sie aber nicht interessant gefunden. Sie hat das Gefühl, dass er mit ihrer Lebenssituation wenig bis gar nichts zu tun hat.

Für Julia hatte die Aufgabenstellung wenig *Signifikanz*. Die abstrakte Beschreibung des Schulsystems hat anscheinend kaum Gedächtnisspuren bei Julia hinterlassen, die es ihr ermöglicht hätten, sich an relevante Textinformationen zu erinnern. Wenn es

darum geht, Aufgabenstellungen zu optimieren, so dass sie möglichst effiziente Lernprozesse auslösen, sind folgende Fragestellungen von Bedeutung: Gibt es Möglichkeiten, Textinhalte so zu präsentieren, dass sie von den Lesern als signifikant empfunden werden können? Ist es möglich, sprachliche Information so zu präsentieren, dass die Vorstellungskraft der Lernenden aktiviert wird und sie auch affektiv von den Textinhalten angesprochen werden? Würde dies in der Folge die Merk- und Behaltensleistung erhöhen?

Konzeptionelle Unterstützung bei der Beantwortung dieser Frage können Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie oder Gehirnforschung bieten. Letztere beantwortet die Abhängigkeit der Merk- und Behaltensleistung von emotional ansprechenden Inhalten ziemlich eindeutig. Im Experiment wurden beispielsweise zwei Gruppen von Versuchspersonen mit folgenden zwei Texten zum selben Thema konfrontiert.

Geschichte 1: Ein Junge fährt mit seiner Mutter durch die Stadt, um den Vater, der im Krankenhaus arbeitet, zu besuchen. Dort zeigt man dem Jungen eine Reihe medizinischer Behandlungsverfahren. **Geschichte 2:** Ein Junge fährt mit seiner Mut-

ter durch die Stadt und wird bei einem Autounfall schwer verletzt. Er wird rasch in ein Krankenhaus gebracht, wo eine Reihe medizinischer Behandlungsverfahren durchgeführt wird.

Nachdem die Gruppen die Texte gelesen hatten, mussten sie eine Art Liste von Behandlungsmaßnahmen lernen. Nach einer Woche befragte man die Personen, wie viele Informationen sie sich von der Liste gemerkt haben. Die Personen, die den zweiten, emotional stärker geladenen Text gelesen hatten, hatten sich auch signifikant mehr Informationen gemerkt. In einem zweiten

Experiment wurden wieder zwei andere Gruppen mit denselben beiden Texten und der Liste der Behandlungsmaßnahmen konfrontiert. Diesmal bekamen aber alle Personen vor dem Experiment ein Beruhigungsmittel, das ihre emotionalen Reaktionen hemmte. Die Gedächtnisleistungen beider Gruppen waren diesmal identisch. Die Forscher schließen daraus, dass Informationen besser behalten werden, wenn sie an Situationen geknüpft sind, die emotionale Reaktionen auslösen (Spitzer 2006: 158).

Erkenntnisse der Lernpsychologie bestätigen diese Ergebnisse. In unterschiedlichen Experimenten wurde beispielsweise gezeigt, dass Versuchspersonen Informationen besser behalten, wenn sie in der Lage sind, zu diesen Informationen einen persönlichen Bezug herzustellen oder die Information emotional geladen war (Stevick 1996: 128).

In letzter Zeit betonen Neurologie und Kognitionspsychologie die Bedeutung *innerer Bilder (Images)* für das Behalten von sprachlicher Information, aber auch für die Rezeption und Produktion von Sprache (Arnold/Puchta/Rinvolver 2007: 7). Da emotional geladene Texte eher in der Lage sind, reichhaltige Bilder

Im Laufe unserer Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen eignen wir uns nach Egan unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen.

in der Phantasie der Lernenden entstehen zu lassen, ist dies ein weiteres Argument für solche Texte.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Da starke Indizien darauf hindeuten, dass Information dann sehr gut behalten wird, wenn sie auch affektiv besetzt ist, erscheint es sinnvoll, Texte im Sprachunterricht einzusetzen, die möglichst viele Lerner emotional ansprechen können und es ihnen ermöglicht, möglichst reiche innere Bilder zu generieren. Da die Lernenden über ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen verfügen und sich dem Modell eines konstruktivistischen Lernprozesses gemäß auf ganz unterschiedliche Konstruktionen stützen, scheint es auf den ersten Blick schwer, Textinhalte zu beschreiben, die von einer sehr großen Anzahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können.

Das Konzept der sogenannten *kognitiven Instrumente* des kanadischen Psychologen und Pädagogen Kieran Egan (Egan 2005) kann in diesem Zusammenhang eine Orientierungshilfe bieten. Auch Egan geht davon aus, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn dabei die Phantasie und Vorstellungskraft der Lernenden angeregt und aktiviert wird. Dabei unterstützen uns laut Kieran Egan so genannte *kognitive Instrumente (Cognitive Tools)*.

Im Laufe unserer Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen eignen wir uns nach Egan unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen. Für eine erste Entwicklungsphase, die im Alter von zwei Jahren beginnt und vor allem durch mündlichen Sprachgebrauch gekennzeichnet ist, zählt er unter anderen Phänomene wie Geschichten, Reim, Rhythmus, Tratsch und Humor auf, die uns als Werkzeuge für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen. In einer zweiten Entwicklungsphase, die ungefähr im achten Lebensjahr beginnt, werden diese kognitiven Werkzeuge ergänzt und erweitert durch einen stärker ausgeprägten Realitätssinn, den Sinn für extreme Erfahrungen und die Grenzen der Realität, die Suche nach Helden, Idolen und Vorbildern, und die Empfänglichkeit für revolutionäre und idealistische Ideen. In dieser Phase, die ungefähr sechs Jahre dauert und die Kinder auch in die Pubertät begleitet, erobern sie die Welt der Schriftsprache.

Gleichzeitig beginnen die Jugendlichen aber auch kognitive Werkzeuge zu entwickeln, die sie dabei unterstützen, theoretisches bzw. wissenschaftliches Denken zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden neue kognitive Instrumente, wie der Sinn für die abstrakte Realität, der Sinn für Selbstwirksamkeit, der Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen, die Suche nach Autorität und Wahrheit und meta-narratives Verstehen wichtig.

Die Unterrichtspraxis in den Anfangsschuljahren bestätigt Egans Konzept. Erfolgreiche Unterrichtsmaterialien stützen sich auf den Einsatz von Geschichten, Liedern, Raps und Gedichten und sprechen damit genau jene kognitiven Werkzeuge der Kinder an, die es ihnen ermöglichen, die sprachlichen Informationen auch zu verarbeiten. Aber auch für ältere Jugendliche und Erwachsene ist es möglich, relevante Inhalte so zu präsentieren, dass die Jugendlichen mit Hilfe der kognitiven Instrumente, die ihnen zur Verfügung stehen, diese Information verarbeiten und reichhaltige innere Bilder entwickeln können, die eine langfristige Speicherung im Gedächtnis ermöglichen.

Auch in unserem einleitenden Beispiel scheint es sinnvoll, kognitive Werkzeuge wie Geschichten, extreme Erfahrungen oder die Vorliebe für Helden, Idole und Vorbilder zu nutzen, die Julia helfen können, relevante Informationen zu verarbeiten. Die Darstellung des Schulsystems könnte beispielsweise mit einer Geschichte verknüpft werden, in der ein Jugendlicher sich für oder gegen die Schule entscheiden muss. Der Text könnte auch die Geschichte einer außergewöhnlichen Karriere erzählen, die trotz oder vielleicht auch wegen der Schule gelungen ist. Im Vergleich zu einer rein abstrakten Beschreibung des Schulsystems würde dies eine wesentlich bessere kognitive Verarbeitung der Information ermöglichen, die in der Folge nachhaltigere Gedächtnisspuren hinterlässt, auf die sich Julia bei ihrem Test stützen kann.

Aus der Diskussion der einleitenden Fragestellungen in diesem Abschnitt ergibt sich so die Notwendigkeit, Unterrichtsinhalte stärker den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen, ihre Lernsituation zu berücksichtigen. Das war auch eine zentrale Forderung der Reformpädagogik und auch Rudolf Steiners (Steiner 1993). Die Begründung dieser Forderung auf der Basis konkreter Aufgabenstellungen im Unterricht verleiht ihr aber wesentlich mehr Autorität.

Beispiel 2: Grammatikarbeit. Prototypische Ausgangssituation: Im Unterricht wurden wichtige lokale Präpositionen des Deutschen behandelt. Daniel soll im Übungsbuch Lückensätze wie *Die Katze sitzt vor _____ Haustür.* ergänzen. Daniel konzentriert sich dabei vor allem auf das Einsetzen der richtigen Artikel, die Bedeutung der Sätze ist für ihn nebensächlich. Im Deutschunterricht muss er viele Grammatikaufgaben dieses Typs lösen. Meist geht es darum, Kasus, Numerus und Genus des Nomen richtig zu erkennen und den passenden Artikel zu finden, in Lückensätzen richtige Verbformen einzusetzen oder an Adjektive die richtigen Endungen anzuhängen. Obwohl er die Aufgaben im Übungsbuch lösen kann, macht er beim Sprechen und Schreiben immer wieder Fehler. Wenn er einen deutschen Satz sagen soll, hindern ihn die Grammatikregeln in seinem Kopf oft daran, die passenden Wörter zu finden. Auch hat er das Gefühl, für das Fremdsprachenlernen nicht begabt zu sein. Der Deutschunterricht erinnert ihn an den Mathematikunterricht, auch dort tut er sich schwer.

Um Daniel den Zugang zur deutschen Grammatik zu erleichtern, müssen wohl zuerst folgende Fragestellungen konzeptionell beantwortet werden: Wie wichtig ist das Üben von Grammatik im Sprachunterricht? Ist es möglich, grammatikalische Strukturen zu trainieren, gleichzeitig aber auch die kommunikative Funktion und Bedeutung der Sprache im Auge zu behalten? Wie können bei der Gestaltung von Aufgaben die individuellen Fähigkeiten der Lernenden optimal genutzt werden, um ihr Selbstvertrauen zu stärken?

Die Rolle der Grammatik im Sprachunterricht war und ist ein viel diskutiertes Thema. War sie jahrzehntlang ein zentrales Element der Sprachvermittlung, so ist ihre Bedeutung spätestens zur Zeit der kommunikativen Wende, als kommunikative Kompetenz zum zentralen Ziel der Sprachvermittlung wurde, in Frage gestellt worden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:174 ff, Funk 2002). Lernende, deren Unterricht sich vornehmlich auf die Vermittlung von Sprachstrukturen konzentriert hat, haben häufig Schwierigkeiten, in Situationen, in denen Sprachhandeln erforderlich ist, erfolgreich zu agieren.

Andererseits beschreiben die Psycholinguistik und Lernpsychologie den Erwerb einer Fremdsprache zumindest teilweise als das Erlernen von Fertigkeiten. Fertigkeiten sind Handlungen, die unter anderem durch Üben von Teilfertigkeiten erlernt und automatisiert werden. (Butzkamm 1993: 78). Im Bereich der Grammatik bedeutet dies in erster Linie das wiederholte Eintrainieren von Satzmustern. Um dabei aber auch die Funktion grammatikalischer Strukturen zu berücksichtigen und sich nicht auf bedeutungslose Drills zu beschränken, ist es wichtig, das Üben in einen kommunikativen Kontext einzubetten. Die oben angeführten Präpositionen ließen sich beispielsweise in folgender Übungskonstellation trainieren:

Die Lehrperson erklärt den Lernenden, dass die Gruppe ein kollektives Bild zeichnen wird. Dabei sollen die Lernenden die Bildinhalte beschreiben, die Lehrperson zeichnet die beschriebenen Bildelemente an die Tafel. Lerner A beginnt beispielsweise mit dem Satz: *Auf dem Bild ist ein Baum.* Nachdem die Lehrperson den Baum gezeichnet hat, gibt der zweite Lerner das zweite Bildelement vor: *Unter dem Baum sitzt eine Katze.* Auf diese Art und Weise wächst das Bild und füllt schließlich die Tafel. In einer zweiten Runde fordert die Lehrperson die Lernenden auf, das

Bild wieder verschwinden zu lassen, indem sie Sätze mit dem Negativartikel *kein* bilden sollen, z.B.: *Unter dem Baum sitzt kein Hund.* Die Lehrperson löscht die entsprechende Zeichnung an der Tafel. Nachdem alle Bildelemente auf diese Weise gelöscht wurden, sollen die Teilnehmer so viele Sätze aufschreiben, wie sie sich gemerkt haben.

Kommunikative Drills dieser Art ermöglichen es den Lernenden eine Struktur intensiv zu üben, sich dabei aber auch im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts an authentischen Kommunikationsprozessen im Klassenzimmer zu beteiligen. Mario Rinvolucri hat diese Form der Übungen *humanistic exercises* genannt und weist auf das Potential dieser Übungen hin, Sprache als Mittel zur Kommunikation zu erleben und nicht als ein abstraktes System von Wörtern und Regeln. (Rinvolucri 1999)

In unserem Beispiel hat Daniel die Suche nach richtigen Artikelwörtern auf der Basis von Genus-, Kasus- und Numerusregeln mit dem Mathematikunterricht verglichen. Da er sich auch im Mathematikunterricht schwer tut, führt er seine Probleme auf mangelnde Begabung zurück. Der amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner hat Fragen nach den menschlichen Begabun-



gen und Fähigkeiten mit dem Begriff der Intelligenz verknüpft (Gardner 2002). Ausgehend von einer Kritik am traditionellen Intelligenzbegriff, der sich ausschließlich an leicht messbaren menschlichen Fertigkeiten orientiert, plädiert er für einen viel umfassenderen Intelligenzbegriff. Intelligenz ist für ihn „*das biopsychische Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen.*“ (Gardner 2002: 45)

Howard Gardners Intelligenzbegriff umfasst damit auch kreative, künstlerische Fähigkeiten, zeigt dessen Kulturabhängigkeit und weist darauf hin, dass Intelligenzen erst aktiviert werden müssen, das heißt nicht einfach vorhanden bzw. angeboren sind. Konsequenterweise fasst Gardner unterschiedliche Bündel von Fähigkeiten als unterschiedliche Intelligenzen zusammen und formuliert Kriterien, die dabei helfen sollen, diese Intelligenzen als solche zu definieren. So unterscheidet Gardner sieben Intelligenzen, wovon (1) die sprachliche, (2) die mathematische und (3) die räumliche Intelligenz auch in konventionellen Intelligenztests eine Rolle spielen. Die (4) musikalische und (5) kinästhetische (sportliche) Intelligenz sind bei Aufnahmeprüfungen an Sport- oder Kunstuniversitäten von Bedeutung. Einzig Howard Gardners „personale“ Intelligenzen, die (6) interpersonale und (7) intrapersonale Intelligenz lassen sich schwer mit Hilfe isometrischer Verfahren erfassen. Unter interpersonaler Intelligenz versteht Gardner die Fähigkeit, Inhalte zu vermitteln, zu kommunizieren und Rapport zu anderen Personen herzustellen, eine Fähigkeit, die Lehrpersonen oder in der Politik Tätige in großem Ausmaß aufweisen sollten. Die intrapersonale Intelligenz umfasst die

Wenn Aufgabenstellungen es möglich machen, Lernende über unterschiedliche Intelligenzbereiche anzusprechen, ist zu erwarten, dass Aufgabenstellungen von einer größeren Zahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können.

Fähigkeit, mit sich selbst ins Reine zu kommen, sich nicht durch äußere Umstände beirren oder aus der Ruhe bringen zu lassen.

Folgt man Howard Gardners Argumentation, dann hat jeder Lernende in bestimmten Intelligenzen Stärken, in anderen Schwächen. Wenn Aufgabenstellungen es möglich machen, Lernende über unterschiedliche Intelligenzbereiche anzusprechen, ist zu erwarten, dass Aufgabenstellungen von einer größeren Zahl von Lernenden als signifikant erlebt werden können. Außerdem können auf diese Weise Schwächen in bestimmten Intelligenzbereichen durch Stärken in anderen Kompetenzen kompensiert werden.

Schon die im Beispiel oben beschriebene Aktivität aktiviert die Fähigkeit der Lernenden, Relationen im Raum zu erkennen und zu behalten. Sie appelliert an die räumliche Intelligenz der Lernenden. Noch stärker wird die räumliche Intelligenz in der folgenden Aktivität gefordert:

Unterrichten Sie, wenn möglich, im Freien, und lassen Sie die Lernenden in Partnerarbeit arbeiten. In dieser Beschreibung ist A männlich und B weiblich. Erklären Sie, dass Person A der Fotograf ist und B die „Kamera“. B steht aufrecht mit geschlosse-

nen Augen. A steht hinter B, die Hände auf ihrer Schulter. A führt B durch den Raum. Wenn er ein Foto machen möchte, bringt er die Kamera in die richtige Position und betätigt den „Auslöseknopf“, indem er die Schulter seiner Partnerin drückt. B öffnet drei Sekunden lang ihre Augen, nimmt alles auf, was sie sehen kann, und versucht, sich alles genau zu merken. A macht drei Fotos mit seiner „Kamera“. Dann tauschen Sie die Rollen, und B verwendet A als „Kamera“. Wenn die Lernenden zurückkommen, bitten Sie sie, von den Bildern, die sie als Kamera „aufgenommen“ haben, grobe Skizzen anzufertigen. Bilden Sie Sechsergruppen und lassen Sie die „Kameras“ den anderen so genau wie möglich beschreiben, welche „Fotos“ sie gemacht haben (Puchta/Rivoluceri/Krenn 2008: 94).

Die eben beschriebenen Aufgabenstellungen machen das Phänomen der Präpositionen im Deutschen nicht einfacher, aber sie bieten die Möglichkeit, in einem Rahmen zu üben, der Daniel die Funktion der Grammatik deutlich macht und nicht nur seine mathematisch-logische Intelligenz, sondern auch andere Intelligenzen anspricht. Die Begründung für die Vorgangsweise lässt sich wiederum aus relevanten Bezugswissenschaften ableiten.

Wortschatz. Prototypische Ausgangssituation: Carla muss sich auf einen Wortschatztest vorbereiten. In ihrem Lehrwerk ist der Lernwortschatz zusammengefasst. Carla hat zu jedem Wort die Übersetzung dazugeschrieben. Bei manchen Wörtern kann sie sich an einen Dialog oder einen Text im Kursbuch erinnern, bei manchen Wörtern hat sie das Gefühl, dass sie sie auf dieser Wortschatzseite zum ersten Mal sieht. Carla memoriert die Wörter intensiv und ist bei dem schriftlichen Test am nächsten Tag sogar ziemlich gut. Da der Test nicht besonders gut ausgefallen ist, wiederholt die Lehrerin denselben Test eine Woche später. Carla, die die Wörter nicht noch einmal wiederholt hat, schneidet diesmal sehr schlecht ab. Sie hat fast alle Wörter wieder vergessen.

Welchen Stellenwert sollte die Wortschatzarbeit im Unterricht haben? Warum ist es Carla so schwergefallen, sich an die Wörter, die im Unterricht vorgekommen sind, zu erinnern? Warum hat sie die Wörter, die sie für den Test gekonnt hatte, wieder vergessen? Welche methodischen Möglichkeiten, welche Aufgabenformate stehen zur Verfügung, um Wortschatz nachhaltig zu speichern und zu behalten? Das sind Fragen, die beantwortet werden müssten, um Lernsituationen wie diese zu optimieren.

In seinem *Lexical Approach* hat Michael Lewis auf die große Herausforderung, die die Wortschatzarbeit für Lehrende und Lernende bedeutet, hingewiesen (Lewis: 1997). Gute Kompensationsstrategien, wie das Erraten von Wörtern aus dem Kontext können solide Wortschatzkenntnisse nicht ersetzen. Batia Laufer (Laufer 1997: 24) argumentiert, dass beispielsweise der Einsatz von Lesestrategien erst ab einem automatisierten „Sichtwortschatz“ von 3000 Wortfamilien oder 5000 lexikalischen Einheiten sinnvoll ist. Der ausgewiesene Zertifikatswortschatz für das Niveau B1 umfasst ca. 4000 Einträge. In 400 Unterrichtseinheiten müssten demnach neben wichtigen Wiederholungs- und Übungsphasen pro Einheit jeweils 10 neue Wörter entsprechend präsentiert werden.

Die Bedeutung des Einübens, Einprägens und Memorierens von Wörtern steht außer Zweifel. Da die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit oft nicht ausreicht, um Wortschatzkenntnisse zu

festigen, ist das selbständige Wiederholen mit Wortschatzlisten oder Karteikarten wichtig. Earl Stevick weist auf die Bedeutung von Wiederholungen in bestimmten Abständen hin, was seit langem auch ausreichend durch psychologische Experimente belegt ist. Gleichzeitig macht er auf das Phänomen aufmerksam, dass das Langzeitgedächtnis in manchen Situationen Information nur mittelfristig behält, manchmal Information aber dauerhaft im Gedächtnis verankert bleibt. Er schlägt deshalb die Unterscheidung zwischen einem kurzfristigen Speicher im Langzeitgedächtnis (*holding Memory*) und einem dauerhaften Speicher (*permanent Memory*) vor. Stevick geht davon aus, dass sprachliche Information dann dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, wenn die Sprache zuvor in freien Situationen verwendet wurde, die für die Lernenden signifikant waren. Das Memorieren von Vokabellisten allein würde nur dazu führen, dass Information im befristeten Speicher des Langzeitgedächtnisses gespeichert wird (Stevick 1996: 109). Es ist also notwendig, im Unterricht Aufgabenstellungen einzusetzen, bei denen 1) Wortschatz geübt, das heißt sehr oft gehört, gelesen, geschrieben und gesprochen werden kann, 2) die Lernenden möglichst reichhaltige, mnemonisch wertvolle Assoziationen zu den Wörtern bilden und 3) die Wörter in der Kommunikation mit anderen Lernenden erproben können.

Das folgende Beispiel aus einem Lehrwerk für den DaF-Unterricht für Jugendliche deutet an, wie diese Forderungen im Unterricht umgesetzt werden können: In einem ersten Schritt (C1 a) sollen die Lernenden Wörter aus einem vorgegebenen Wortfeld spekulativ daraufhin beurteilen, ob sie ihrem Partner oder ihrer Partnerin bekannt sind. In der darauf anschließenden Partnerarbeit ergibt sich ein Gespräch über diese Einschätzungen, aber auch über die Bedeutung der Wörter. In einem zweiten Schritt werden die neuen Wörter präsentiert (C1 b und c).

Danach sollen die Wörter in Einzelarbeit kategorisiert werden (C1d). In der abschließenden Aktivität wird die Bedeutung der Wörter mit Münzen dargestellt, der Partner oder die Partnerin muss erraten, welches Wort gemeint ist, muss also die Bedeutung der Wörter aktivieren und sie mit dem Bild der Münzen assoziieren (C2). Das Ziel der Aufgabe ist es, die Lernenden zu motivieren, sich mit den neuen Wörtern wiederholt auseinanderzusetzen und dabei möglichst viele, teilweise subjektive Assoziationen zu bilden. Wenn die Wörter eine oder zwei Wochen später mit Hilfe der Wortliste wiederholt werden, ist zu hoffen, dass im episodischen Gedächtnis Erinnerungsspuren enthalten sind, die den Arbeitsaufwand beim Memorieren reduzieren.

Ein übergeordnetes Konzept: Humanistischer Fremdsprachenunterricht

Die oben beschriebenen Unterrichtsbeispiele sollten zeigen, wie einzelne Aufgabenstellungen mit Hilfe unterschiedlicher Konzepte aus den Bezugswissenschaften der Didaktik optimiert werden können, mit dem Ziel, das Erlernen von Fremdsprachen effizienter zu machen. Dabei wurde von ganz konkreten prototypischen Lernsituationen und -problemen ausgegangen. Bei der Implementierung der Aufgabenstellungen muss die individuelle Situation der einzelnen Lernenden im Mittelpunkt stehen. Die Aufgabenstellungen müssen an diese Situation angepasst werden, damit ihr volles Potenzial ausgeschöpft werden kann.

In allen drei Unterrichtssituationen wird, dem Konzept eines sozialkonstruktivistischen Unterrichts folgend, davon ausgegangen, dass Lernen ein individueller, subjektiver Prozess ist, der sich in einem sozialen Rahmen in der Auseinandersetzung mit einer Aufgabenstellung, der Lernumgebung, der Gruppe und der Lehrperson manifestiert.

Theoretische Grundlagen und Unterstützung für den in den oben angeführten Beispielen skizzierten Ansatz findet man auch in den Konzepten eines sogenannten „humanistischen“ Fremdsprachenunterrichts. Humanistische Ansätze betonen die Bedeutung der „inneren Welt“ des Lerners und definieren die Gedanken, Gefühle und Emotionen des Individuums als zentrale Elemente, die bei einer umfassenden Analyse des Lernprozesses unbedingt berücksichtigt werden müssen. Wichtige Beiträge stammen von Erik Erikson (Erikson 1998, 1999), Carl Rogers (Rogers 1988) oder Earl Stevick. Nach Stevick gilt es vor allem, der Entfremdung des Lerners entgegenzuwirken, der Entfremdung gegenüber dem Unterrichtsmaterial, der Klasse, dem Lehrer und schließlich sich selbst. Williams und Burden fassen die Prinzipien eines humanistischen Ansatzes in den fol-

Nach Stevick gilt es vor allem, der Entfremdung des Lerners entgegenzuwirken, der Entfremdung gegenüber dem Unterrichtsmaterial, der Klasse, dem Lehrer und schließlich sich selbst.

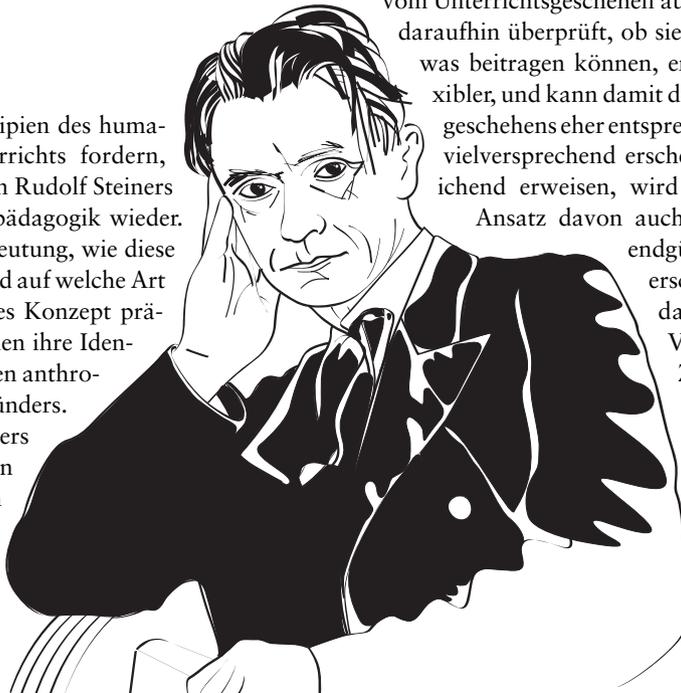
genden Punkten zusammen, die sie als Imperative für die Lehrer formulieren:

- schaffe ein Gefühl des Dazugehörens (create a sense of belonging)
- mache den Inhalt für deine Lerner relevant (make the subject relevant to the learner)
- beziehe die ganze Persönlichkeit des Lerners ein (involve the whole person)
- ermutige die Lerner, sich selbst kennenzulernen (encourage a knowledge of self)
- entwickle eigene Identität (develop personal identity)
- ermutige Selbstbewusstsein (encourage self-esteem)
- beziehe Gefühle und Emotionen in den Unterricht ein (involve the feelings and emotions)
- minimiere Kritik (minimise criticism)
- fördere Kreativität (encourage creativity)
- entwickle Verständnis für Lernprozesse (develop a knowledge of the process of learning)
- fördere selbstbestimmtes Lernen (encourage self-initiation)

- gib die Möglichkeit zu wählen (allow for choice)
 - ermutige zur Selbstevaluation (encourage self-evaluation)
- (Williams/Burden 1997: 38)

Resumee

Einiges von dem, was die Prinzipien des humanistischen Fremdsprachenunterrichts fordern, findet man auch in den Schriften Rudolf Steiners und in der Praxis der Waldorfpädagogik wieder. Es ist allerdings nicht ohne Bedeutung, wie diese Prinzipien begründet werden und auf welche Art und Weise sie ein pädagogisches Konzept prägen. Die Waldorfschulen beziehen ihre Identität und ihre Grundlagen aus den anthroposophischen Schriften ihres Gründers. Die Art und Weise, wie Steiners Schriften rezipiert werden und in der Praxis der Waldorfschulen wirken, gewährleistet die Unverwechselbarkeit der Insti-



tution, setzt einer Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes aber auch Grenzen. Ein didaktisch-methodischer Ansatz, der vom Unterrichtsgeschehen ausgehend theoretische Konzepte daraufhin überprüft, ob sie zur Lösung eines Problems etwas beitragen können, erscheint im Vergleich dazu flexibler, und kann damit der Komplexität des Unterrichtsgeschehens eher entsprechen. Wenn Konzepte, die heute vielversprechend erscheinen, sich morgen als unzureichend erweisen, wird sich ein aufgabenorientierter Ansatz davon auch verabschieden. Wichtiger als endgültige pädagogische Wahrheiten erscheinen die redliche Suche und das redliche Bemühen darum, Vorstellungen über den Sinn und Zweck des Unterrichts immer wieder kritisch zu hinterfragen und den Unterricht selbst mit Hilfe geeigneter Verfahren zu optimieren. Es ist die Frage, ob sich auch dieser Ansatz als Marke durchsetzen kann.

Bibliographie:

- Altrichter, H., Feindt, A. (2004), „Handlungs- und Praxisforschung“, in Helsper W., Böhme, J. (eds.) *Handbuch der Schulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 417-435.
- Arnold, J., Puchta, H., Rinvoluceri, M. (2007), *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*, Helbling, Esslingen.
- Bach, G., Timm, J. (ed) (2009), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 4. Auflage, Tübingen, Francke.
- Badewien, J. (2006), „Faszination Akasha Chronik. Eine kritische Einführung in die Welt der Anthroposophie“, Vortragsmanuskript für die Tagung: Anthroposophie - kritische Reflexionen, In: *Berliner Dialog*, Nr 29 Jahrgang 11, Berlin. 4-8 Humboldt Universität, Berlin.
- Barz, H. (2007), *Absolventen von Waldorfschulen: eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag, Wiesbaden.
- Bausch, K. u.a. (ed) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Francke: Tübingen.
- Böckmann, K. (2011), „Forschendes Lehren als Instrument der Qualitätsentwicklung – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können“, In: Hans Barkowski u.a. (ed) *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2011, 79-92.
- Butzkamm, W. (1993, 2nd), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Francke, Tübingen.
- Butzkamm, W. (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010), *Fremdsprachendidaktik*, Francke, Tübingen.
- Egan, K. (2005), *An Imaginative Approach to Teaching*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Erikson, E. (1999), *Kindheit und Gesellschaft*, 13. Auflage, Klett Cotta, Stuttgart.
- Erikson, E. (1998), *Jugend und Krise*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C. (1983), *The functional-notional approach*, OUP, Oxford.
- Funk, H. (2002) „Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung“, In: Barkowski Hans/Renate Faistauer (ed) ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, 203-217
- Gardner, H. (2002), *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Klett-Cotta, Stuttgart..
- Hunfeld, H., Neuner, G., (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, Kassel.
- Krauß, D. (2006, 2007), *Wie gut sind Waldorfschulen?*, Dokumentation des SWR, ausgestrahlt am 6. November 2006 und am 12. Februar 2007.
- Krenn, W. (2006). „Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (eds.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006*, Studienverlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 13-28.
- Krenn, W., Puchta, H. (2008), *Ideen*, Band 1, Hueber, Ismaning.
- Lewis, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, LTP, Hove.
- Lauffer, B. (1997), „The lexical plight in second language reading“, in: Coady, J., Huckin, T. (ed), *Second Language Vocabulary Acquisition*, CUP, Cambridge, 20-34.
- Lindenberg, C. (1992), *Rudolf Steiner*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Difturt, M. (ed) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen.
- Portmann-Tselikas, P. (1997), „Deutsch als Fremdsprache - Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?“ In: Gerhard Helbig (ed) *Germanistische Linguistik*, S.217.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvoluceri, M. (2008), *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*, Hueber, Ismaning.
- Rinvoluceri, M. (1999), „The humanistic exercise“ in Arnold, J. (ed), *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge.
- Roche, J. (2008), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Francke, Tübingen.
- Rogers, C. (1988), *Lernen in Freiheit*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Scherfer, P. (1997), „Plädoyer für den wissenschaftlich gebildeten Französischlehrer“, in: Bausch u.a. (ed), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr, Tübingen, 156-162.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Spitzer, M. (2006), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum, Heidelberg.
- Steiner, R. (1983), *Freie Schule und Dreigliederung*, Rudolf Steiner Verlag Dornach.
- Steiner, R. (2009), *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*, Taschenbuchausgabe, Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Steiner, R., (1956 -) *Gesamtausgabe*, 354 Bände, Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- Stevick, E. (1996, 2nd), *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching*, Heinle & Heinle Publishers, New York u.a.
- Thonhauser, I. (2010), „Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?“ In: *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, Nr. 3/2010, Comano.
- Tudge, J. (1990), „The zone of proximal development and peer collaboration: Implications for Classroom practice“, In: Moll, L. (ed), *Vygotsky and Education*, CUP, Cambridge, 155-174.
- Williams, M., Burden, R. (1997), *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, CUP, Cambridge.
- Yalden, J. (1983), *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation*, Pergamon Press, Oxford u.a.
- Zander, H. (2007), *Anthroposophie in Deutschland: theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, Band 2, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.

Entrevista con Ana Ayllón

Directora de la Escuela Libre Micael de pedagogía Waldorf

MIRIAM GÓMEZ SOTO Y CARMEN VIEJO DÍAZ

Universidad de Alcalá de Henares



Cuándo comenzó a implementarse la metodología Waldorf de educación en España?

La pedagogía Waldorf nace en España en el año 1979 cuando en estos terrenos en los que se encuentra la escuela, comienza un jardín de infancia con siete niños. Nos encontramos entonces en plena transición, cuando nacen o tienen cabida las asociaciones. En aquel momento tres personas pioneras en esta pedagogía comienzan a trabajar con estos siete alumnos. Poco a poco va creciendo el número de niños, dando lugar a la creación de la primera asociación de padres y maestros de España, con el objetivo de que haya una escuela Waldorf en todos sus grados; la *escuela Libre Micael*.

Siete años después, en 1986, se inauguró la Educación Primaria con 1º, 2º y 3º. Los niveles se fueron ampliando hasta que hace cuatro años comenzamos con el bachillerato. Actualmente contamos con todos los niveles educativos.

¿Cuáles son los principios y fundamentos de la pedagogía Waldorf?

Se basa en la observación del niño en todas sus etapas evolutivas desde los 0 a los 21 años. Se tiene presente qué es lo que necesita en cada edad el alumno para desarrollarse de una manera sana y equilibrada. A partir de ahí, se construye la educación, no sólo en el ámbito de su pensar sino también en el mundo anímico y de su voluntad.

El objetivo de la pedagogía es acompañar al alumno en su desarrollo, que se pueda convertir en un hombre libre, que piense con juicio propio, con equilibrio en lo anímico y en lo social, y que cuente con la fuerza de voluntad necesaria para llevar a cabo aquello que se proponga. Se parte de qué precisa el niño, no de lo que el Currículum me dice que le tengo que dar, esto es muy importante. Se respeta el contenido del Currículum, pero se procede al proceso de enseñanza partiendo de las necesidades del alumno.

¿Cuáles son las características que diferencian las escuelas Waldorf de las tradicionales según las diferentes etapas educativas?

Hay varios elementos que las diferencian. Desde la Educación Infantil hasta los 7 años destaca la concepción de que el niño en esa etapa no necesita aprender a leer o escribir idiomas. ¿Qué es lo que quiere el niño a esa edad? ¡Jugar! Todas sus capacidades futuras en cuanto a pensar o a relacionarse socialmente, se ba-



san en el juego, en el ritmo, la imitación. Desde la pedagogía Waldorf, se intenta preservar al niño en los primeros años de su infancia con el fin de no introducir en él una pre-lectura o pre-escritura precoz, bajo nuestro punto de vista.

Por otro lado destacaría el ambiente del jardín de infancia. En él los niños no están en cada clase por edad, están unidos de forma mixta desde los 3 a los 6 años, donde el elemento social juega un papel muy importante. Los mayores ayudan y aprenden a respetar a los pequeños y los pequeños aprenden de sus mayores.

El niño tiene cada día 90 minutos de juego libre. Cosa que ayuda al desarrollo de la psicomotricidad gruesa. El niño tie-

Esta entrevista tuvo lugar en la Escuela Libre Micael, situada al norte de Madrid, en Pinar de las Rozas. Cuenta con 15.000 m2 de superficie y las instalaciones adecuadas para los más de 400 alumnos con los que cuenta. Es una de las ocho escuelas de primaria en España de pedagogía Waldorf, y la única con Educación Secundaria y Bachillerato.

Ana Ayllón, directora del centro, nos acogió con gran amabilidad y entusiasmo, abriéndonos las puertas de su centro, atendiendo nuestras cuestiones y mostrándonos las instalaciones y materiales con los que ahí se trabaja.



ne a su disposición todos los elementos de la naturaleza que se encuentran en el entorno del colegio, trepa los árboles, sube por cuerdas... Se intenta que desarrolle todo esto ahora, que es cuando le corresponde y no cuando sea adolescente.

En la etapa de toda la Educación Primaria hay dos elementos muy claros, el arte y la música. Un niño de Primaria no es como un niño de 16. Observa su alrededor de otra manera; las flores, las plantas, los árboles, las personas. Para desarrollar la motricidad fina, todos los niños hacen punto y trabajos manuales. El elemento artístico es clave en su desarrollo, se encuentra en los cuadernos o en las cosas que ellos mismos crean. Por

ejemplo, en zoología, ellos mismos modelan los distintos animales, lo hacen en talla y luego lo pintan. Se busca una vivencia que no sólo sea intelectual para el niño, sino que sea vivencial a través del arte.

Por otro lado está el elemento social a través de la música. No sólo por el elemento formativo individual que tiene la música sino por el elemento social. A partir de 4º de primaria, cuando tienen miniorquesta, saben que lo que uno hace es fundamental para el grupo. Es una forma de trabajar ese elemento inherente social donde tú, como maestro, no dices nada pero lo estás trabajando todo el tiempo, de manera inconsciente para el niño pero consciente por parte del profesor. Se trabaja mucho el movimiento, el ritmo, en todas las disciplinas, por ejemplo en matemáticas aprenden las tablas de multiplicar saltando a la comba. Se introduce el conocimiento no sólo a partir de algo que es conceptual, sino con canciones, con un poema, recitados... Esto permea en el niño de otra manera.

También contamos con un coro obligatorio para alumnos, tanto de primaria como secundaria. El año pasado hicimos un concierto benéfico para una ONG de África en un conservatorio de Madrid. Siempre intentamos cuidar ese vínculo con lo social.

En la etapa de la ESO el alumno empieza a desarrollar todo su juicio crítico y necesita tener sus propias opiniones y criterios. El camino que se hace con ellos transcurre a través de la ciencia, de la literatura, de la historia... Intentamos educar el pensar del alumno para que tenga su propio juicio. En el ámbito científico, no damos una ley de física diciendo «¡Esta es una ley de física y se aplica así!» Sino que se presentan experimentos que ellos observan y describen, para después elaborar sus propias conclusiones, es decir, están acostumbrados a obtener su propia verdad.

Este es el camino que intentamos seguir con ellos para luego ofrecerles toda una serie de actividades prácticas que les permitan vincularse con el mundo.

Así, en 7º (1º ESO), hacen un 'bloque de perspectiva', en 8º (2º ESO) tienen todo un trimestre un teatro donde se intenta acompañar todo su momento vivencial, en 9º (3º ESO) van a una granja para hacer prácticas, en 10º (4º ESO) hay una semana de prácticas de agrimensura, donde vamos al campo con toda la clase. En esta salida ellos forman los grupos de trabajo, y de manera autónoma, se reparten las tareas. Un grupo está en cocina y otros en el campo pero van rotando. Finalmente construyen un mapa del terreno todos los grupos juntos, el

objetivo de esta etapa es lo social, que entre ellos interactúan, se pongan límites... trabajando esto con una actividad muy objetiva, que es medir.

En la clase 11 (1º Bachillerato) hacen dos semanas (una de ellas de sus vacaciones) de prácticas sociales en instituciones que ellos mismos eligen; hospitales, residencias de ancianos, escuelas infantiles, escuelas con discapacitados... Buscan esos vínculos que llevan a esas grandes preguntas existenciales ¿cuál es mi lugar en el mundo?

En la clase 12 (2º bachillerato) trabajamos la preparación para la selectividad y hacemos un viaje de arquitectura buscando la huella que el hombre ha dejado a lo largo de la historia, y cómo eso tiene que ver conmigo como individuo.

En relación a los horarios, ¿son flexibles o los mantenéis fijos?

Nuestro horario es fijo siempre, pero hay muchas cosas que van cambiando. Las clases del colegio, excepto Infantil, tienen una primera franja de la mañana que la llamamos clase principal. Son 2 ó 2 horas y media que van siendo ocupadas por distintos periodos lectivos que van cambiando a lo largo de los trimestres. Por ejemplo, ahora una clase ha empezado con lengua, y tendrá sólo clases de lengua en esa franja horaria durante 3 ó 4 semanas, de esta manera los alumnos penetran totalmente en la materia. Luego, por ejemplo, biología otras 3 o 4 semanas y así con el resto de disciplinas. Yo lo he visto con mi hija, es como si todo su ser estuviera permeado. Siempre hay unas semanas de matemáticas y lengua por trimestre.

Tras esta clase principal, el resto de la mañana tienen lugar las clases de eutritmia, educación física, talleres... Las actividades manuales están siempre presentes, tienen talla, horticultura... En 8º (2º ESO) cuentan con una segunda franja de tres semanas en la que hacen trajes y pintura en dos grupos que se turnan y doce semanas de taller de teatro, preparando obras que eligen alumnos y profesor de manera conjunta, este año prepararán una adaptación de El Quijote. En el último trimestre tienen un taller de naturaleza, donde observan y describen cualquier elemento que en ella encuentran; animales, plantas... Digamos que no es un libro quien les llena con algo, sino la propia vivencia. Son ellos quienes hacen su propio libro. En los cursos superiores se trabaja de forma similar, van alternando el arte con la tecnología.

No hay flexibilidad horaria en las «casillas» del horario, sino en lo que se sucede dentro del aula. Todo en el aula es bastante dinámico. Digamos que es algo fijo pero que cambia.

¿Puede un niño con discapacidad asistir a una escuela Waldorf?

Sí claro, cómo no. En la pedagogía Waldorf hay algo armonizador, terapéutico. En nuestro centro tenemos niños con altas capacidades y el caso contrario. Generalmente un niño con altas capacidades suele estar más polarizado con el conocimiento y la investigación, pero suele presentar dificultades con lo social, relacional, artístico o con lo motor. Aquí, al tratar todas las disciplinas y buscar, sobre todo, el elemento artístico se permite que el niño se vaya poco a poco equilibrando. Nosotros no contamos con alumnos de Educación Especial pero tenemos niños con Coeficiente Intelectual por debajo de la media. Las

actividades plásticas, musicales, el teatro o eutritmia son una forma de trabajar la capacidad de expresión. En ocasiones no alcanzan los contenidos matemáticos, pero al ofrecer una variedad tan grande de actividades, el niño siempre tiene cabida para decir en un lugar: «en esto valgo».

Por otro lado, existe todo un camino que es la pedagogía curativa, dirigida a personas con necesidades educativas especiales (ACNEES) donde hay niños y adultos. Hay centros subvencionados en Pozuelo y Villalba que trabajan con adultos. En ellos, se trata de desarrollar en el individuo las mejores capa-



idades trabajando con ritmos. A nuestro centro vienen a veces alumnos mayores de estos centros y desarrollan una actividad en forma de reto; presentar una obra de teatro. Nuestros alumnos quedan sobrecogidos por ese esfuerzo tan grande que hacen. También van alumnos de nuestra escuela a estos centros, de visita, e incluso muchos alumnos mayores acompañan proyectos de teatro con discapacitados, en iniciativas personales o institucionales, acudiendo una o más veces por semana, como voluntarios

Se busca una conexión con el mundo, no con lo que creemos que es el mundo, sino con lo que el mundo es, desde una mirada holográfica, estamos en ese intento.

La Escuela Libre Micael y la Artabán, son asociaciones de padres y maestros. La Escuela Waldorf de Aravaca es una S.L. con su propia gestión. Cada escuela se gestiona de manera libre e independiente, el punto clave es la autogestión.

contigo no contra ti», este aspecto es el que más les cuesta encajar al marchar.

Tenemos alumnos que, yéndose fuera, han sacado matrícula de honor en 2º bachillerato, otros que han repetido, también contamos con casos en los que no se han encontrado y al cabo de un año han decidido volver. Incluso tenemos antiguos alumnos trabajando en el colegio como docentes, licenciados en Matemáticas, Filología, Filosofía y Bellas Artes.

Tenemos un abanico multidisciplinar de todo tipo, donde nuestros alumnos han acabado trabajando en diferentes disciplinas.



¿Todas las escuelas Waldorf son iguales?

No, tienen pilares comunes, como la observación del niño y el hecho de acompañar el Currículo con todo lo que el niño necesita para desarrollarse de manera saludable, en el pensar, en el sentimiento y en su voluntad, esa es la base.

Cada escuela Waldorf se crea de manera independiente, con un impulso que puede venir de maestros, padres y a veces mixto (maestros y padres juntos). Tiene su propio sistema autónomo para regirse y llevar adelante su Currículum, no hay ningún elemento de franquicia, no podrás ver las paredes pintadas iguales, mobiliario...etc. Son señas de identidad de la pedagogía más que una línea organizada que deba seguirse.

La *Escuela Libre Micael* es una asociación de padres y maestros. La Escuela Waldorf de Aravaca es una sociedad limitada que tiene su propia gestión. La Escuela Artabán es una asociación de padres y maestros también. Cada escuela se gestiona de manera libre e independiente, el punto clave es la autogestión.

Supongamos que un alumno, tras asistir a una escuela de pedagogía Waldorf, por cualquier eventualidad, tuviese que cambiar a una escuela de pedagogía tradicional, ¿qué sucedería frente a semejante cambio?

Hay un periodo de adaptación, en general es un trimestre. Hay muchos que se adaptan muy bien y a otros les cuesta mucho. Lo que más les choca de la pedagogía tradicional es el hecho de tener libros, que todo viene dado y no lo hacen ellos. También les cuesta adaptarse al horario convencional de asignaturas, seguidas de forma dispar en el mismo día, no como aquí donde tienen, por ejemplo, matemáticas durante tres semanas.

Otra de las dificultades de adaptación es el hecho de rellenar libros en lugar de hacer un resumen de lo que el maestro ha contado por la mañana. Lo primero es más dirigido y con «huecos». También tenemos el caso contrario, cuando un alumno viene de fuera le cuesta adaptarse aquí, a no tener un libro, a que el libro se vaya haciendo de manera conjunta en clase... Los alumnos se adaptan. Generalmente es más fácil la adaptación de un alumno que viene de otra escuela a la pedagogía Waldorf.

Hemos tenido alumnos que les ha costado adaptarse en lo anímico. Sobre todo en los adolescentes, es una época difícil. Aquí siempre mantienes un vínculo entre alumno y profesor, existe una raya; *«hasta aquí puedes llegar, pero estoy*

contigo no contra ti», este aspecto es el que más les cuesta encajar al marchar.

Hay un elemento muy central en todas las escuelas que es el claustro de maestros, el corazón de la escuela, y en él no hay una estructura piramidal.

Soy directora pero yo más bien estoy al servicio de lo que hace falta para coordinar, no decido lo que se va a hacer y cómo. Pregunta: ¿cómo queréis que hagamos esto? ¿De qué manera podríamos hacerlo? Evidentemente, hay cuestiones técnicas que he de atender como directora, yo firmo los contratos y a la hora de tomar la decisión de algo tengo todas las responsabilidades jurídicas y económicas. Pero tomo las decisiones junto con el equipo de dirección y el consejo administrativo, intentamos buscar siempre ese elemento más circular y horizontal que piramidal.

A pesar de que cada escuela se autogestione, ¿se relacionan unas con otras? ¿Mantienen el contacto de alguna manera?

Sí. Existen encuentros de maestros en Europa. Por ejemplo, yo voy a los encuentros de profesores matemáticos de Waldorf. Además, cada cuatro años hay un encuentro internacional de maestros, al que acuden más de 1500 maestros de 90 países diferentes en los que está la pedagogía Waldorf. De aquí vamos entre 10 y 20 profesores, y ponemos en común lo que pasa en Pa-

kistán, Israel, India, Brasil, Nueva Zelanda, Rusia...

También existen federaciones en España, hay una asociación de centros educativos Waldorf donde hay representantes de las distintas escuelas. Se intenta, de alguna manera, unir el reconocimiento de la pedagogía Waldorf como un elemento más dentro de las distintas pedagogías existentes y no con ello los criterios de cada centro.

Dentro del mundo Waldorf, existe una disciplina artística denominada euritmia ¿Qué puedes contar de ella?

La euritmia es un arte del movimiento que está basado en el lenguaje y la música. Cada fonema, cada vocal o consonante tiene un gesto natural, cuando tú dices por ejemplo «*mamá*» el gesto es mucho más emotivo y envolvente que si dices «¿*qué quieres?*». Este es más como un imperativo «¿*tú qué quieres!*» es otro gesto. Cada letra tiene un gesto que corresponde para lo que nosotros es también esa letra. Si lo observamos un poco hay letras que son envolventes, otras son cortantes... Diríamos que el sonido da lugar a un gesto. Y lo mismo sucede con la música, con cada tono mayor o menor, cada intervalo... a partir de ahí podemos elaborar toda una interpretación artística de, por ejemplo, una sonata y ponerla en movimiento.

Esta actividad requiere mucha coordinación, geometría, movimientos y demás aspectos que se relacionan. La euritmia se trabaja desde pequeño, a través de un cuento, hasta los mayores, quienes pueden hacer declamaciones de poemas o fábulas de la literatura española además de grandes piezas musicales como con las que actualmente están trabajando; sonatas de Schubert.

Se trabaja buscando el movimiento en el espacio, la pérdida del ridículo en el adolescente, la exactitud, la colocación...

Por ejemplo, los mayores trabajan con barras de cobre y, en muchas ocasiones, requieren de precisión en los lanzamientos para evitar peligros, se requiere conciencia y atención sin tener que estar diciendo: «¿*concéntrate!*» Se intenta, con estos elementos, que desarrollen estas capacidades, además de las de orientación, sociales, musicales... etc.

La euritmia es una carrera de 6 años y tiene una línea también terapéutica de otros 2 años más.

El multi-tasking es un fenómeno creciente en el mundo ¿Qué implicaciones crees que tiene en los procesos de aprendizaje para esta generación y las siguientes que serán «nativos tecnológicos» dentro de la pedagogía Waldorf?

En cuanto a las TICs, depende de cada escuela; nosotros en ésta no introducimos el uso del ordenador, pero sí enseñamos sistema binario, tablas de verdad eléctricas y circuitos integrados. El currículum Waldorf de los años superiores ha introducido la informática, con el objetivo de comprender cómo funciona un ordenador y poder programar en distintos sistemas, y no solo emplearlo como usuario

Como docente, el hecho de traer toda la clase prefijada y elaborarla de manera previa a partir de búsqueda en bancos de datos, no me parece educativo según mi opinión. Yo voy a clase y construyo la clase, les miro, les pregunto «¿*cómo ha ido con lo de ayer?*» Ellos me comentan qué necesitan y lo que trabajamos me da igual hacerlo con lápiz óptico que pizarra di-

gital o tradicional. No es lo que usas sino cómo lo usas.

Comparto que se puedan usar como herramienta, todos los alumnos tienen smartphone, blackberry, ordenador... pero en lo referente a la escuela lo usan como herramienta de búsqueda.

No hay que perder de vista lo que es el punto de encuentro entre maestro y alumno.

Enseñar no es traer mi clase prefijada y darla. El niño tiene que desarrollar muchas habilidades motrices y motoras que tienen que ver con el aprendizaje de la escritura en sí como elemento educativo. Los niños nos dan mil vueltas en el manejo de tecnologías, pero ¿qué aporta en el desarrollo de capacidades un ordenador a un niño de 5 años?

Yo soy muy tecnológica, aquí lo somos como centro en la administración, para el funcionamiento diario, incluso con los alumnos para comunicarnos.

El currículum Waldorf de los años superiores ha introducido la informática, con el objetivo de comprender cómo funciona un ordenador y poder programar en distintos sistemas, y no solo emplearlo como usuario.

Quizás estemos atascados, porque somos estructuras que buscamos preservar en un determinado ambiente, a pesar de que los alumnos lo tienen siempre en su casa. Los de bachillerato se comunican por correo, hacen trabajos y se los mandan.

No es tanto un rechazo hacia las TIC, sino una observación de ¿A qué edad? ¿Qué buscas? ¿Para qué? ¿Cómo utilizarlas?...

En otras escuelas de Waldorf de EEUU, sí integran la tecnología en las clases, son muy elitistas y cuentan con muchos recursos.

Existen posturas que critican el acceso preferente a la escuela Waldorf de la clase social alta, ligando este hecho a la creencia de que Rudolf Steiner era antisemita y racista

Vamos por partes. Lo de las clases sociales depende de los países, en España, por ejemplo sólo hay una escuela de pedagogía Waldorf concertada. El resto, incluyendo ésta, son privadas porque la concertación exige una serie de requisitos, sobre todo uno fundamental, como es el sistema de baremación del centro. Aquí tenemos alumnos que vienen desde Guadalajara, los cuales no podríamos tener ajustándonos a dicha baremación. Somos la única escuela que tiene bachillerato y concertarla sería, en parte, limitarla.

Si una familia de verdad quiere venir, puede. Ahora mismo en nuestra escuela hay muchas familias becando a otras. Entre 5 familias pagan una cuota de un niño u otra familia paga íntegramente el coste de un alumno. Hay un sistema social muy

En Europa las escuelas Waldorf dependen de los países, y reciben subvenciones del setenta al noventa por cien del estado, es decir, te financian tus costes. De esta manera, acceden familias de toda índole, familias de clase elevada, media y baja.

grande de apoyo y sostén económico. Esto posiblemente vaya a más, puesto que no son casos aislados.

Una cantidad del presupuesto se destina a becas y se pasa a la Fundación Rudolf Steiner, que es la que tiene la propiedad del terreno. Ésta lo destina a ayudas para familias evaluando la situación de cada una.

En Europa las escuelas Waldorf dependen de los países, y reciben subvenciones del setenta al noventa por cien del estado, es decir, te financian tus costes. De esta manera, acceden familias de toda índole, familias de clase elevada, media y baja. Pero aquí no, ¿cómo podríamos hacer entonces con la eurytmia, la música, la talla de madera, la horticultura, el trabajo en cobre...? Los padres tendrían que pagarlo aparte y, en los centros concertados, no se puede obligar a los padres a pagar este extra. Es un problema para una escuela Waldorf porque dentro de su identidad hay una serie de materiales curriculares que no son los mismos a los que obliga el Estado. Aquí también existen familias en condiciones de ingresos muy reducidos, pero sos-

tenidas por otras personas, maestros, amigos. Hay maestros que donamos, es así. Es la conciencia que vive en la escuela.

En lo concerniente a las ideas antisemitas de Steiner, quizá estemos hablando de alguna creencia que corre por ahí. Él dijo que la escuela debe ser mixta, mientras que en España no lo eran todavía. Las escuelas Waldorf fueron cerradas por Hitler porque promovían la libertad del individuo, justo lo contrario sobre lo que el nazismo buscaba.

En ocasiones aparecen estas ideas, se les trata a las escuelas de «sectarias», incluso los alumnos mismos dicen «*la secta esta*» por el hecho, quizás, de que son diferentes, de que hay color, de que los alumnos hacen eurytmia y, a veces, en las representaciones, llevan trajes o túnicas de otra época.

Todo lo que proviene de Steiner, en todos los ámbitos en los que participó, partiendo de la concepción del hombre como filosofía y aplicándolo posteriormente a la pedagogía, a la medicina, la agricultura, biodinámica o agricultura ecológica... ¿Qué es lo que promueve? Un respeto por la tierra, y no lo contrario. Lo mismo sucede con la educación, el objetivo es educar al hombre como un ser humano libre, para mí es muy claro el criterio.

Bibliografía:

Aula de Innovación Educativa nº 119. Febrero de 2003. «La educación integral: las prácticas waldorf».
<http://www.centrowaldorf.com/bibliografia.htm>

Enlaces de interés:

<http://www.escuelamicael.com>
<http://www.colegioswaldorf.org>
<http://www.centrowaldorf.com>

Die DaF-Familie wächst



Cornelsen

h Herder Editorial

Weitere Informationen erhalten Sie bei Moritz Alber, email: idiomas@herdereditorial.com Mobil: 618 299 896

Huellas pedagógicas alemanas en España

Una aproximación histórica

JULIO MATEOS MONTERO
Universidad de Salamanca

Las influencias pedagógicas en España procedentes de aquellos países europeos que habían emprendido con anterioridad (y con más decisión) la construcción de sus sistemas nacionales de enseñanza, han sido variables en el tiempo y su preeminencia se ha desplazado de unos países a otros. A partir de los años sesenta del pasado siglo el peso de las ciencias de la educación anglosajonas, de carácter más empírico, marcaron una hegemonía de los discursos tecnicistas (aunque éstos ya hubieran comenzado a hacerse notar con anterioridad). La influencia francesa fue siempre importante, pero conoce su mejor momento entre principios de los cincuenta y mediados de los setenta, lo cual no es ajeno a la implantación del francés como segundo idioma en nuestro sistema educativo. Y si damos valor indicativo a la estadística de las traducciones pedagógicas al español, en ese mismo periodo, los textos alemanes descienden del 25% al 10,6%, pues el mayor influjo germánico se sitúa más en la primera mitad del siglo XX y, aún más atrás, en la incipiente pedagogía decimonónica. Como no se trata aquí de distraernos lo más mínimo en las influencias educativas del mundo occidental, iré directamente a cumplir con el motivo de estas páginas: el influjo alemán en España y algunos cauces de su importación¹.

Frecuentemente en la literatura hispana sobre educación se ha usado el término de 'germánico' bajo la acepción de «relativo a Alemania». Para mayor concreción, por 'lo germánico' se entendería aquí el ámbito de implantación de la lengua alemana y los tiempos posteriores a la construcción del Estado moderno alemán. En cualquier caso, tratándose del específico mundo de la educación y la cultura hay que salvar las fronteras políticas de Europa que tantos cambios han sufrido a lo largo de su convulsa historia y, ocasionalmente, los límites temporales. En términos de cultura pedagógica ¿Cómo no considerar incluida en lo alemán la seminal obra de Comenio, por mucho que este universal personaje reivindicara la lengua materna (el checo) y viviese en el siglo XVII? ¿O el caso del suizo Pestalozzi? ¿Y qué decir del mismo Rudolf Steiner, nacido en la actual Croacia? Estos y otros pedagogos se sitúan en el mismo ámbito cultural-lingüístico que figuras cimeras 'genuinamente' alemanas como Fröbel, Herbart, Kerschensteiner o Natorp, cuyos nombres han ido compareciendo con fuerza en la literatura hispana sobre educación.



«El Refugio», escuela libre en la España de principios del siglo XX.



Friedrich Fröbel

La pedagogía alemana tuvo mayor eco en España hasta mediados del siglo XX y ha estado preferentemente vinculada a tradiciones humanistas, vitalistas, idealistas y a una escuela renovada con la idea central de reformar la escuela para propender a una regeneración nacional. Recordemos, por ejemplo, cómo, en sus famosos *Discursos a la nación alemana* (1807-1808), J. G. Fichte, imbuido de fervor pestalozziano, se proponía exponer «la manera de regenerar nuestra nacionalidad merced a una educación nueva...» (Fichte 1899)². ¿Por qué introduzco aquí esta referencia? Porque creo que aquella corriente de educación patriótica, preñada de idealismo, junto a ideas del reformismo pedagógico como la intuición y la visión global del entorno próximo al niño, formó en la cultura alemana una potentísima tradición discursiva que, a mi juicio, ha sido la influencia que ha dejado huella más nítida en la teoría y práctica escolar hispanas. Se trata, concretamente, de la tradición discursiva que dio lugar a la *Heimatkunde* que, junto a otros componentes y a lo largo de una laberíntica historia, en España acabó cristalizando en una asignatura de la actual Educación Primaria: el *Conocimiento del Medio, Natural*,

Resumen

Las influencias pedagógicas alemanas en España, como todo, tienen su historia –que es compleja– y de la cual hay estudios que recogen abundantes datos y hechos contrastados. En el acotado espacio de este trabajo, más que aportar información novedosa sobre el tema, se hace una aproximación general, de largo recorrido, con interpretaciones del autor que pretenden dar un sentido complementario a las más usuales que se ocupan de coyunturas y periodos concretos.

Palabras clave: pedagogía, educación, historia de la ciencia

Abstract

Die pädagogischen Einflüsse, die Spanien aus dem deutschsprachigen Raum erhalten hat, können bei all ihrer Komplexität gleichwohl auf eine lange und wohldokumentierte Geschichte zurückblicken. In dieser Arbeit möchten wir weniger neue Tatsachen ans Licht holen als vielmehr einen weit reichenden Rück- und Überblick anbieten, der über einzelne, konkreten Perioden und Begebenheiten gewidmete Arbeiten hinausgeht und diese interpretativ in einen großen Zusammenhang setzt.

Schlüsselwörter: Pädagogik, Bildung und Erziehung, Wissenschaftsgeschichte

La pedagogía alemana tuvo mayor eco en España hasta mediados del siglo XX y ha estado preferentemente vinculada a tradiciones humanistas, vitalistas, idealistas y a una escuela renovada con la idea central de reformar la escuela para propender a una regeneración nacional.

Social y Cultural. La importancia de esa tradición cultural y didáctica va más allá de una particular materia escolar y por ello le dedicaré algunas líneas más adelante³. Procedamos con cierto orden cronológico.

Ecós germánicos en la primera cultura pedagógica hispana

La primera influencia clara proviene de Pestalozzi. Antes de las guerras napoleónicas, cuando aún no se habían puesto los cimientos legislativos generales para un sistema de enseñanza, había en España una minoría ilustrada que se interesaba por la educación y puso cierto interés en importar métodos pedagógicos que lucían como eficaces novedades en Europa. Ello dio lugar a la creación del *Real Instituto Militar Pestalozziano*, que tuvo una fugaz existencia al amparo de Manuel Godoy (1806–1808). Pero el experimento fue de carácter elitista, cortesano, concebido para proyectar una imagen del Príncipe de la Paz en Europa a través del entramado de relaciones diplomáticas. Tanto los alumnos (hijos de familias pudientes) como los maestros que en el Instituto se formaban como observadores (militares, clérigos y personas de cierta alcurnia que obtenían la exclusividad de poder enseñar según el método de Pestalozzi) no se podrían confundir con la «gran muchedumbre» a la que las *Memorias* de Godoy se refieren como objeto de su experimento pestalozziano. El Instituto, circunscrito a medios militares, aislado de las escuelas populares, no puede considerarse una vía de introducción eficiente de la pedagogía del suizo en España. Pero la propaganda que entonces se generó dejó un depósito que posteriormente fue aprovechado por los reformadores del liberalismo hispano.

Al margen de la nula incidencia del Instituto Pestalozziano en escuelas populares españolas, su breve existencia es interesante porque fue acompañada de tres circunstancias que, premonitoriamente, se han manifestado de forma recurrente. La primera es que las ideas reformistas que fueron concebidas para la educación popular, cuando adquieren cierto renombre en

el imaginario del progreso modernizador, son acaparadas por facciones y sectores de grupos sociales emergentes, y transformadas en orientaciones para la educación de sus propios hijos en instituciones de vanguardia⁴. La segunda circunstancia es que una y otra vez se han buscado fuera de España las innovaciones, las teorías y los métodos de moda y se han presentado con la aureola del progreso. Y una tercera circunstancia, que también se



Mariano Cardenera.

hizo visible con motivo del temprano experimento pestalozziano, fue el rechazo que reiteradamente suscitaban los aires foráneos de la modernización pedagógica por distintas causas. Unas veces porque los sectores eclesiales se opusieron con firmeza a lo que consideraban heterodoxia religioso-educativa⁵. Otras veces la exaltación de los valores nacionales en España rechazaron «las modas extranjeras» por motivos escasamente racionales, de estúpido orgullo, lo cual podía coincidir (o no) con aquellos que con espíritu crítico reaccionaban contra el papanatismo que también despertaban las ideas importadas.

En el siglo XIX se creó el sistema educativo español y durante dicho siglo se mantuvo un desarrollo lento y misérrimo de la escuela primaria, atrasada en todos los aspectos y, desde luego, también en ideas ajenas a la experiencia artesanal del maestro. Los primeros maestros de la «Escuela Normal», dedicada a la formación de profesores, algunos de los cuales alcanzaron notable prestigio, como Pablo Montesino (1781-1849), Mariano Cardenera (1815-1893) o Joaquín Avendaño (1816-1887), crearon la primera cultura pedagógica en España, por el procedimiento de recoger, glosar o, simplemente, copiar textos de autores extranjeros. Ellos no ignoraban que fue en el Estado prusiano de Federico II, en el siglo XVIII, donde se erigió por primera vez una escuela nacional obligatoria y gratuita y que

es en el II. Reich, bajo el autoritarismo de Bismarck, cuando se pusieron en marcha medidas precursoras de lo que conocemos como Estado social que llevaron a crear el sistema escolar más sólido en la Europa del momento. Por ello, Carderera (1882: 308) afirma que: «La enseñanza obligatoria nació en los países del Norte, gobernados por ordenanzas militares, y llegó á prosperar merced a la idea religiosa». En los textos de estos normalistas ya aparecen los pedagogos alemanes más relevantes, pues no en vano en el mismo prólogo de su gran diccionario, Carderera escribe que «tenemos algún conocimiento de la literatura pedagógica alemana, fuente de donde se deriva la de todos los países; hemos conferenciado sobre el particular con los directores y maestros de establecimientos célebres en Alemania y Suiza; contamos con la colaboración de algunos de ellos;...» (Carderera 1954). Recogieron las aportaciones de «los más grandes» (Pestalozzi, Fröbel, Herbart,...). También de personajes que hoy «suenan» menos, pero que en su época impulsaron la escuela pública, como es el caso de Friedrich Diesterweg (1790-1866) cuya memoria continuó en textos de otros autores españoles del siglo XX o el de H. A. Niemeyer, el cual hubo de inventar no pocas orientaciones pedagógicas y organizativas destinadas a erigir una escuela alemana. De unos y otros la cultura normalista española extrajo principios canónicos que han perdurado prácticamente hasta el presente, como el ya citado de la *intuición*, el de graduar las enseñanzas conforme a leyes naturales y el «natural» desarrollo de la mente infantil, el desarrollo «integral» del escolar en las dimensiones religiosa, moral, física e intelectual, etc.. En fin, elementos que han sido importantes pilares didácticos. Puede añadirse que se ocuparon también de traducir, al menos con el afán de estar al día como ejemplares formadores de maestros, propuestas prácticas muy avanzadas y dispuestas para ser aplicadas⁶.

Pero no extraigamos una visión demasiado optimista. Aquellas ideas y textos importados de Alemania no fueron más que papel sin encarnación en las miserables escuelas decimonónicas. Ni Pablo Montesino, ni sus discípulos Carderera o Avendaño (por no citar otros) creían en la posibilidad real de innovación didáctica alguna en los páramos escolares de España. Sus preocupaciones eran fundamentalmente organizativas: cuadros horarios, procurar agrupaciones posibles y la necesaria disciplina, poner orden donde había caos y la intendencia y posibilidades de una escuela para la cual el Estado no había dispuesto los recursos económicos más primarios.

Hay que esperar a finales del si-

glo XIX para ver cómo se cuestiona fuertemente la educación tradicional y elitista por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y se apuesta más decididamente por regenerar el país a través de la escuela. De esa crisis que enfrenta a los «viejos pedagogos» con los jóvenes intelectuales institucionistas⁷, surge todo un movimiento liberal-progresista que abrirá las puertas a la mayor influencia de la pedagogía alemana en España durante lo que se ha llamado la *edad de plata* de la cultura española (1900-1936).

Aún en el siglo XIX es la pedagogía de Friedrich Fröbel la que se presenta como expresión más acabada de métodos dignos de ser emulados, y su introducción en España es capitaneada por Pedro de Alcántara García, amigo de la ILE (recordemos que tanto Fröbel, como la misma ILE encontraron inspiración filosófica en Krause), el cual hizo una importante labor difusora en la revista *La Escuela Moderna* de los *Kindergarten*. De esa inspiración se derivaron prácticas escolares concretas como el excursionismo, a lo cual Pedro de Alcántara unía la tradición de las *lecciones de cosas* (fértil y universal modalidad metodológica que resultó de una feliz conjunción de educadores germánicos y anglosajones) y una especial preocupación por la educación de la mujer⁸. Para no extenderme demasiado valga decir que se llegó incluso, en 1876, a la creación, por Real Decreto, de un *Kindergarten* construido en edificio de nueva planta y vinculado a la Escuela Normal Central de Madrid, siendo D. Pedro de Alcántara el artífice aunque su dirección de la institución corriese a cargo de Eugenio Bartolomé y Mingo. De este episodio puede encontrarse amplia información (Colmenar 1989; Molero 2001).

Alemania en la edad dorada de la pedagogía española

Como indiqué al principio, no trato tanto de presentar noticias originales sobre la proyección pedagógica de Alemania en España, sino de aportar algunas interpretaciones globales sobre el tema. Para obtener esa visión hay que introducirse ya en la efervescencia educativa que en España refleja lo que en el primer tercio del siglo XX (podemos decir que desde 1900 a 1936) aparece como movimiento de renovación pedagógica del «uno al otro confín», en todos los países donde se ha establecido un sistema nacional de enseñanza. Ortega y Gasset y su discípulo Lorenzo Luzuriaga son la pareja representativa, con distintas funciones y rasgos ideológicos, de esta nueva etapa



Monumento en Berlín a Friedrich A. Wilhelm Diesterweg.

para la influencia de la pedagogía alemana en España bien distinta a la del siglo XIX. De alguna manera, ellos y sus amigos, flor y nata de las «clases de la cultura», hicieron también el puente y transición de los «clásicos» alemanes a los pedagogos de su propio tiempo, de la revolución pedagógica propia del primer tercio del siglo XX⁹. Se trata, en efecto de otra etapa, la más fecunda para la proyección alemana en el mundo educativo hispano. Con la 'Escuela Nueva' y análogos movimientos societarios se internacionalizó una comunicación en la que participaban, entre otros países, España y Alemania. Mediante pu-

Lorenzo Luzuriaga fue traductor al castellano de Pestalozzi, Kant, Goethe, Herbart, Kerschensteiner y Dilthey, entre otros. Pero no estuvo solo en la tarea de poner a disposición del público hispano las obras de pedagogos germánicos. M^a. de Maeztu traduce a Natorp, Domingo Barnés a W. Rein y José Gaos a E. Spranger, posiblemente uno de los pedagogos más leídos en tiempos de la II República y, después, en los de la dictadura.

blicaciones asequibles a una buena parte del magisterio que en ese periodo avanzó en su profesionalización y formación, los ecos del reformismo escolar germánico llegaron a España, pero ocupando una determinada posición de superioridad simbólica en la distribución del conocimiento, como expondré de inmediato.

En 1907 se creó la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) a la que se ha atribuido una principalísima función en la importación de diversas novedades científicas por aquellos pensionados que visitaban Europa para recoger una simiente que, supuestamente, daría una cosecha de progreso y modernización para España. La Pedagogía fue, como es sabido, uno de los saberes que recabaron una especial atención de la JAE. Entre 1907 y 1936, unos 410 educadores (inspectores, maestros, directores de graduadas, normalistas, profesores de segunda enseñanza y de universidad) gozaron de distintas modalidades de pensión para ir al extranjero y, aunque es cierto que Alemania como país de destino se situó detrás de Francia, Bélgica y Suiza¹⁰, los viajeros que eligieron aquel país eran personajes muy cualificados e influyentes en España. Digamos que era la *élite* del saber-poder pedagógico de la época, caracterización que viene muy ajustada al caso, si atendemos a cierto *ethos* y posición intelectual del más insigne de sus mentores: el pensador germanófilo Ortega y Gasset. No es casualidad que los educadores que viajaron a Alemania lo hicieran a sus universidades, a estudiar la alta pedagogía teórica. Esos centros estaban prácticamente vetados a los «sencillos maestros», por falta de preparación, por desconocimiento del idioma y, en fin, porque todo el ambiente (el «natural ser de las cosas») les conducía a visitar escuelas modelo de Fran-

cia o Bélgica; es decir: a ocuparse de cuestiones prácticas, técnicas, métodos; a conocer de primera mano un *saber práctico* que, por supuesto, siempre ha ocupado un lugar subordinado respecto al conocimiento teórico con el que se identificaba la académica pedagogía alemana. La jerarquía era palmaria. No hay más que ver una muestra de los personajes que fueron a Alemania por cuenta de la JAE: Manuel Alonso Zapata, José Castillejo Duarte, M. Bartolomé Cossío, Federico Doreste, Luis García Sainz, Luis de Hoyos, Lorenzo Luzuriaga, Juan Llongueras, Angel Llorca, María de Meztu Whitney, Antonio J. Onieva, José Ontañón, Fernando de los Ríos, Pedro Roselló, M^a Pilar Oñate, Josefina Sela Sampil, María Soriano Llorente, Vicente Viqueira,... Naturalmente, también otros y otras muy notables educadores ampliaron sus estudios en otros países, pero la proporción de pensionados de «reconocido prestigio» más alta se dio en el destino alemán. Conviene especificar que la mayor parte hicieron el viaje antes de la guerra de 1914. Después, la preeminencia de aliadófilos en los ambientes próximos a la JAE hizo decaer la demanda, por mu-

cho que Luzuriaga intentase hacer ver la pluralidad y el liberalismo presente en la pedagogía alemana (Marín Eced 1990: 250).

Las universidades alemanas más atrayentes para los españoles fueron: la de Jena, donde enseñaba W. Rein, el más conocido seguidor de Herbart, y P. Petersen; la de Leipzig en la cual W. Wundt había creado el primer laboratorio de psicología experimental tiempo atrás y donde también trabajaba E. Spranger, y la de Marburgo donde estaba el origen de la pedagogía social de Paul Natorp. También las universidades de Heidelberg, donde estaba E. Krieck, y de Munich en la cual G. Kerschensteiner hacía apostolado por su escuela del trabajo. La visita de varios españoles a Marburgo dio lugar a un conocimiento mutuo de los que se llamarían los «marburgianos» y

que llegarían a formar parte de la llamada «generación de 1914»¹¹. Todos ellos son destacadas personalidades de la cultura pedagógica académica y/o de la cultura a secas; cargos públicos en tiempos de la II República y definitivamente consagrados en la historia de la *intelligentsia* española del periodo al que nos referimos.

Lorenzo Luzuriaga fue traductor al castellano de Pestalozzi, Kant, Goethe, Herbart, Kerschensteiner y Dilthey, entre otros. Pero no estuvo solo en la tarea de poner a disposición del público hispano las obras de pedagogos germánicos. M^a. de Maeztu traduce a Natorp, Domingo Barnés a W. Rein y José Gaos (amigo del grupo) a E. Spranger, posiblemente uno de los pe-



El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga Medina. Abajo, cubierta de una de sus colaboraciones para el Museo Pedagógico

dagogos más leídos en tiempos de la II República y, después, en los de la dictadura. La relación puede extenderse mucho. Lo que interesa destacar es que nos encontramos con un amplio grupo de intelectuales muy capaces, con estrechas relaciones de amistad e incluso familiares, que disponían de instituciones y medios oficiales y privados para impulsar un proyecto educativo muy consciente y definido. No era, por tanto, una conjunción fortuita de algunos cultos normalistas, como en el siglo XIX.

Plataformas editoriales

Detallemos un poco más. Sin duda, fueron la *Revista de Pedagogía* y su director, Lorenzo Luzuriaga, los cauces más eficaces para la importación y difusión de las ideas y realizaciones educativas alemanas¹². Aunque la publicación y el personaje sean hartos conocidos para los historiadores de la educación, tal vez convenga decir aquí algo sobre ellos. La *Revista de Pedagogía* fue durante su existencia (1922-1936) el órgano difusor de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Con ella se buscaba modernizar la escuela española, abriendo puertas a la mejor producción pedagógica del extranjero, a modelos de organización escolar y experiencias didácticas¹³. Los impulsores de la *Revista de Pedagogía*, con Luzuriaga a la cabeza, representaban la corriente liberal y socialista, imbuidos fuertemente por la ILE, son importantes artífices del modelo educativo republicano. Pueden contarse hasta treinta y nueve reseñas de obras alemanas que firma Luzuriaga en la *Revista de Pedagogía*. Dio así a conocer trabajos de A. Messer (en su faceta de historiador de la educación), de P. Oestreich (compañero ideológico de Luzuriaga en Alemania), de E. Meumann (fundador de la pe-

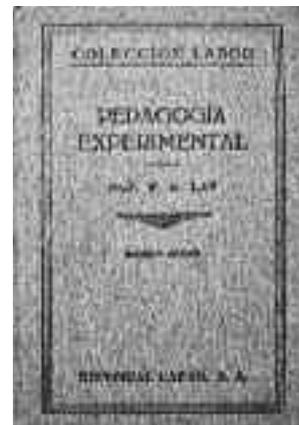
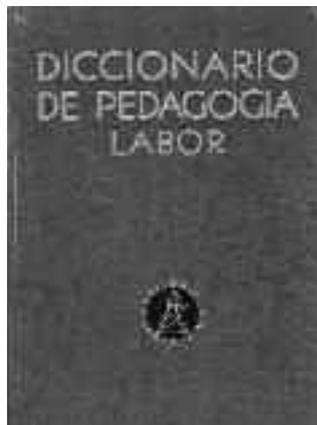
có aún otras obras y fueron reeditadas por Luzuriaga desde su exilio de Argentina, en la editorial Losada.

Por otra parte, la editorial Labor fue también importante cauce de difusión para autores alemanes en España¹⁴. Cabe mencionar el ejemplo del voluminoso *Diccionario de Pedagogía Labor* (Barcelona, 1936) que dirigiera Luis Sánchez Sarto. Entre sus casi mil entradas figura una exhaustiva relación de autores germánicos, amén de conceptos, experiencias, modelos organizativos o instituciones del mismo origen. No es casualidad que el *Diccionario* se publicara primero en alemán al contar la ca-



Escuela republicana española.

Cabe mencionar el ejemplo del voluminoso *Diccionario de Pedagogía Labor* (Barcelona, 1936) que dirigiera Luis Sánchez Sarto. Entre sus casi mil entradas figura una exhaustiva relación de autores germánicos, amén de conceptos, experiencias, modelos organizativos o instituciones del mismo origen.



Varias cubiertas de publicaciones de la editorial Labor.

dagología experimental, discípulo de Wundt), de P. Petersen (difusor del plan de Jena), de Ernst Krieck (el más reconocido pedagogo militante del nazismo), de W. Dilthey (en reflexiones del afamado filósofo), o de G. Giese (difusor de la política educativa del nacionalsocialismo), para citar sólo unos ejemplos. La labor divulgadora no quedó ahí, pues las mismas páginas de *Revista de Pedagogía* acogieron traducciones de bastantes de esos autores y otros de gran fama como G. Kerschensteiner, E. Spranger, W. A. Lay o el radical G. Wineken. Cabría añadir, que la línea editorial de la misma *Revista de Pedagogía* publi-

sa Labor con una amplia plantilla de colaboradores en Alemania y otra en España de cualificados traductores especialistas en distintas materias pedagógicas. En la gruesa edición española se abordaba la instrucción pública en Alemania del momento y, siendo la tendencia general de la obra más bien conservadora, el tono es muy complaciente con el proyecto educativo del *Dritten Reich*. En cualquier caso resulta bastante arriesgado interpretar con esquemas del presente las relaciones entre política y pedagogía de aquellos años, por lo que creo conveniente decir unas palabras al respecto.

El riesgo de clasificar

El régimen nacionalsocialista gobernó Alemania desde 1933 a 1945 y en España esos años coinciden con la II República, la guerra y el primer franquismo. Tan convulsos tiempos (lo fueron a escala mundial) conmovieron profundamente el mundo educativo y, por supuesto, la transferencia de modelos e ideas entre ambos países. Por su amplitud y complejidad es impenable tratar aquí el tema. Sin embargo ha de advertirse que son demasiado frecuentes las simplificaciones que actualmente ad-

¿Qué hubo de realizaciones prácticas derivadas de aquella nutrida importación teórica del 'país de Goethe'? En el plano metodológico concreto, el que prescribe pautas y actividades meridianamente claras para el maestro, más bien poco.

criben, sin más, dos «pedagogías» a los bandos que combatieron en el pasado: nazismo y fascismo por un lado frente a demócratas liberales y socialistas por otro. Como si fueran sustancias inmiscibles. Pero no es así. Si en el pensamiento político, religioso, social, etc., las diferencias estuvieron tan marcadas como para servir de coartada a los que agredieron con las armas y provocaron dos terribles guerras, en el terreno pedagógico la línea divisoria no es nada clara. Del movimiento escolar reformista y de una mezcla filosófico-pedagógica contradictoria se alimentaron todos. Tanto los que se deslizaron hacia el fascismo o el nazismo como los que ocuparon las filas de las respectivas resistencias, compartían similares propuestas metodológicas (Mainer 2009:493; Mateos 2011). Y en cuanto al pensamiento sobre la escuela y sus funciones, de uno y otro lado se cultivaban discursos igualmente ilusorios, igualmente idealistas, igualmente carentes de razón crítica. Otra cosa es que en el nacional-catolicismo español y durante el dominio del nacionalsocialismo en Alemania se desplegara una pomposa retórica oficial que infectaba la educación emitiendo una sistemática condena de casi todo lo precedente. Para ilustrar con una pincelada esta tesis —que, lógicamente, exige un mayor desarrollo— veamos cómo en los tiempos que ahora recordamos, sus protagonistas no clasificaban, como ahora se hace, en función de un supuesto isomorfismo entre las banderas ideológicas y las pedagógicas.

Luzuriaga, paradigma del proyecto liberal-socialista, fue introductor en España de Ernst Krieck, considerado como el pedagogo orgánico del nazismo. Es más: después de las guerras española y mundial, estando ya Luzuriaga exiliado en Argentina y sabiendo que «pasó lo que pasó», volvió a publicar en

1966¹⁵, en la editorial Losada la obra de Krieck *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Al mismo tiempo traducía al polémico G. Wineken, cuyas propuestas bien podrían ubicarse en tradiciones libertarias, o fuertemente influenciadas por Nietzsche e incluso por el mismo Krieck. Por tanto, en el terreno de las ideas pedagógicas hacer clasificaciones ajustadas a esquemas políticos preestablecidos no es lo más recomendable.

Repercusiones en las prácticas escolares

¿Qué hubo de realizaciones prácticas derivadas de aquella nutrida importación teórica del 'país de Goethe'? En el plano metodológico concreto, el que prescribe pautas y actividades meridianamente claras para el maestro, más bien poco. En ese sentido no hubo un educador alemán que obtuviera la resonancia del belga O. Decroly (cuyo método al menos se intentó...) o el éxito del francés C. Freinet. Lo más frecuente es que de las ideas a las aulas haya un oscuro trayecto con procesos de filtrado,



Ernst Krieck, autor de «Bosquejo de la ciencia de la educación».

decantación y recontextualización a manos de distintos mediadores. La transformación (por seguir con las metáforas de laboratorio químico) se debe también a operaciones de mezclado. Veamos un ejemplo. La *pedagogía del entorno* a la que me refería al comienzo del artículo, es una mezcla de ideas, propuestas y principios que proceden de una buena parte de los pedagogos que venimos citando. No importa que la *Heimatkunde*, como programa y experiencia real en Alemania tenga como promotor a quien impartiera enseñanza en la ciudad de Weinheim y escribiera su método para la enseñanza de la *Heimatkunde* (Finger 1893). El mismo Finger no hizo otra cosa que desarrollar lo que ya, a mediados del siglo XIX, estaba en el ambiente, en una tradición que hundía sus raíces en Comenio. En realidad las ideas pedagógicas se repiten en unos y en otros, son maleables, emigran y se disuelven

en consensos infraconscientes. De vez en cuando se forma un conglomerado de ideas y experiencias que se universaliza, y este es el caso de la didáctica del *medio* o *entorno* que proviene especialmente de Alemania. España tiene sus mediadores y publicistas para esa tradición: desde Rufino Blanco, Rodolfo Llopis, Pedro Chico, Adolfo Maillo y un largo etcétera de pedagogos de toda laya político-ideológica, a los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta del pasado siglo que «reinventan» la vetusta tradición como si fuera lo más novedoso del mundo. Me refiero, claro está, al Grupo Rosa Sensat de Cataluña, al grupo Clarión de Aragón, al MCEP

de ámbito nacional, etc. ¿Necesitó alguno de estos o los mismos diseñadores del área de *Conocimiento del Medio* (LOGSE, 1990) leer a Finger o a cualquiera de los pedagogos alemanes implicados en la tradición discursiva del *medio* como motivo de enseñanza? Desde luego que no. Por tanto las huellas del pensamiento pedagógico alemán han de rastrearse a través de la-berínticos conductos.

Posiblemente el concepto de *escuela unificada* que acuñara Luzuriaga (a partir del alemán *Einheitsschule*), y el de *escuela activa* o *del trabajo* fueron los más estimados en España. Para el segundo conocimos aisladas aplicaciones en los momentos más entusiastas de la educación española y en cuanto a la vieja —y recurrentemente «inventada»— idea de la *escuela unificada* (o *escuela única* en versión francesa más radical, aunque hoy se usa el término inglés *comprehensiva*), nunca se llevó a la práctica, ni aún en la II República. Hubo de esperar a la educación *tecnocrática de masas* (a partir de 1970) para que las condiciones económicas y sociales del país, así como la imparable demanda educativa diesen cumplimiento a esa idea básica de origen alemán.

La tardía aparición de las escuelas Waldorf en España

Para terminar, dado que este número de *Magazin* se publica con motivo conmemorativo de Rudolf Steiner, dedicaré unas líneas a las escuelas Waldorf en España. En este país la primera escuela seguidora de la pedagogía de Steiner ha sido la *Escuela Libre Micael*, creada en 1979, en las Rozas (Madrid). Desde entonces otras instituciones de iniciativa privada han ido ampliando la presencia del peculiar modelo educativo liberal inspirado en el credo antroposófico. Ya la participación de la Asociación Waldorf hispana aclarará, oportunamente, en este mismo número, la génesis y experiencia de sus escuelas. Por ello me limitaré, a dar alguna explicación histórica sobre su tardía, pero contundente, aparición en la escena escolar española.

Posiblemente es en el ya citado *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936) donde aparecen por primera vez, en voces distintas, R. Steiner y su pedagogía antroposófica. Tanto uno como otra se presentan con tintes poco favorables, con distancia, e incluso, hostilidad. Allí se habla de «Cuan demoledora tiene que ser la acción de la educación antroposófica desde el punto de vista religioso,...» pues, los seguidores de Steiner se niegan a «educar al niño en los símbolos de la fe». He ahí por qué para el nacional-catolicismo, el modelo de la Escuela Waldorf y el esotérico sustrato religioso que dice inspirar sus principios educativos será de todo punto inaceptable. El odio del régimen a la masonería o cualquier heterodoxia no dejaría la mínima posibilidad de creación de una escuela de aquel tipo, que además era muy liberal. Si en la Alemania hitleriana se prohibieron las escuelas Waldorf, en la España franquista no habría ini-

ciativa que se atreviese ni a pensar en una escuela antroposófica. Y, en tiempos de la República los espacios de iniciativa privada que hubieran podido dar lugar a escuelas Waldorf (de corta trayectoria en aquel tiempo), digamos que estaban ocupados por la ILE o por escuelas de organizaciones obreras (socialistas o libertarias). Esas son explicaciones muy razonables para la tardía recepción en España de las instituciones de Steiner que solo aparecieron tras la recuperación de la democracia en España. Además, a finales de los setenta emergen nuevos patrones sociológicos que sitúan, cada vez más, a la educación en el

He ahí por qué para el nacional-catolicismo, el modelo de la Escuela Waldorf y el esotérico sustrato religioso que dice inspirar sus principios educativos será de todo punto inaceptable.



dominio privado y fuertemente *familiarizado*. Incluso las tradicionales instituciones bajo cuya férula ha vivido la escuela (el Estado y la Iglesia) se han visto afectadas por la demanda de protagonismo de la familia en el espacio educativo. Cuando esa tendencia va unida a un pensamiento liberal, proclive al laicismo o, al menos, a una amplia apertura confesional, estamos ante una demanda educativa perfectamente adaptada a lo que ofrece el modelo Waldorf.

Sencilla y brevemente expuesta, tal es mi hipótesis explicativa de conclusión a este comentario final. A falta de discusión sobre su acierto, es incontrovertible que el nada desdeñable éxito de esta tardía importación pedagógica no se debe a propaganda o conocimiento previo en la cultura científica o burocrática de la escuela. Se produce, en fin, totalmente al margen de los pedagogos españoles, al margen de instancias oficiales o de reconocibles y evidentes *think tanks*. Lo cual nos hace sospechar (aún más) que los caminos y posible eficacia de la influencia pedagógica de Alemania en España (pero también de otros países) son imprevisibles; que no hay procesos lineales y establecidos, sino que todo depende de las variables y complejas circunstancias que perpetúan y cambian las relaciones de poder en las políticas de la cultura.



Referencias bibliográficas

- Carderera, M.** (1854): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Tomo I. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- Carderera, M.** (1856): Texto de la voz "Intuitiva (plan de enseñanza)", firmado por Schwartz. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, Tomo III, 201-210. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- Colmenar, C.** (1989): "La mujer como educadora de párvulos. La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España", en *Revista de Educación* (290), 135-160.
- Fichte, J. G.** (1899): *Discursos á la nación alemana: regeneración y educación en la Alemania moderna*. (Prólogo y traducción de R. Altamira). La España Moderna, Imprenta de Idama Moreno, Madrid.
- Finger, F. A.** (1893): *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde*. (Siebenten Auslage herausgegeben von Heinrich Makat). Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
- Hera, J. de la** (2002): La política cultural de Alemania en España en el periodo de entreguerras, CSIC, Madrid.
- Hernández, J. M.** (coord.) (2009): *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Globalia Ediciones Anthemina, Salamanca.
- Malagón, A.** (1984): La «escuela Waldorf»: Un ejemplo de participación, en *Cuadernos de Pedagogía* (113), 61-65.
- Mainer, J.** (2009): La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970), CSIC, Madrid.
- Mateos, J.** (2008): *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, tesis doctoral inédita, director Dr. José María Hernández, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Mateos, J.** (2011): *Genealogía de un saber escolar: la pedagogía del entorno*, Octaedro, Barcelona.
- Marín Eced, T.** (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la JAE*. CSIC, Madrid.
- Mérida-Nicolich, E.** (1983): Índice de la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Análisis de contenido. EUNSA, Pamplona.
- Molero, A.** (2001): Tradición y modernidad: la renovación pedagógica escolar, en Pedro Álvarez (dir.), *Cien años de educación en España*, BBVA/MECD, Madrid.
- Notas**
1. Se vienen celebrando congresos internacionales en la Universidad de Salamanca sobre la proyección educativa en España de distintos países. Los materiales del dedicado a Alemania pueden consultarse en Hernández (2009).
 2. La traducción al español fue de Rafael Altamira, insigne historiador y pedagogo, amigo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) e influyente personaje en la política educativa.
 3. Lo que he llamado *código pedagógico del entorno* en una tesis de doctorado (Mateos 2008). De más fácil acceso y asequible lectura la investigación ha sido resumida muy recientemente (Mateos 2011).
 4. ¿No ha sido eso mismo lo que ha ocurrido con la escuela Waldorf, teniendo en cuenta sus orígenes en la escuela montada para hijos de empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, en Stuttgart?
 5. He de señalar una circunstancia que pesa como elemento diferenciador entre España y los países donde domina la herencia luterana. En estos últimos las relaciones entre Iglesia y Estado, al menos en los que se refiere a la educación, han sido mucho más fáciles, más distendidas, más independientes. En España, el "pasado que pesa" para un país que ha tenido "mucho Iglesia y poco Estado" ha sido asfixiante.
 6. A modo de ejemplo puede citarse un programa firmado por Schwartz, de sorprendente actualidad, bajo la voz de "Intuitiva (plan de enseñanza)" (Carderera, 1856).
 7. Fue en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 donde se escenificó dicha confrontación, suculenta e ilustrativa según las fieles actas de sus sesiones.
 8. Seguramente fue en la Escuela de Instituciones donde se llevó a cabo, en 1873, la primera clase de Pedagogía Especial según el sistema Fröbel. El profesor, claro está, no era otro que Pedro de Alcántara García.
 9. Así la obra más importante de Herbart, la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, fue traducida al español por Lorenzo Luzuriaga y editada en 1919, con un enjundioso prólogo de Ortega.
 10. Marín Eced (1990) da el escaso número de cuarenta y dos pensionados en Alemania. Sin embargo de otros campos científicos el número fue considerable. Para una visión amplia de la proyección cultural alemana en España durante el periodo entre guerras puede verse Hera (2002).
 11. El término fue inventado por Lorenzo Luzuriaga cuando reseñaba las obras completas de Ortega y Gasset. En la nómina de esa "generación", y limitándonos al campo de la pedagogía, se ha incluido a Lorenzo Luzuriaga, a su mujer M^a Luisa Navarro, a Manuel García Morente, a María de Maeztu, a Domingo Barnés, a Luis de Zulueta (este llegó a ser embajador de España en Berlín), a José Castillejo, a Fernando de los Ríos, ... Y por supuesto al mismo Ortega que en Pedagogía, para algunos, fue una primera autoridad.
 12. Fue el artífice del programa educativo del PSOE. Participó activamente en la política educativa de la Segunda República española, cuyo programa escolar (escuela única, activa, pública y laica) fue resultado de una lucha larga y tenaz que llevó consigo un profundo sentido de renovación política y técnica de la educación como sistema y de la metodología y los instrumentos al servicio de los educadores.
 13. Sobre la *Revista de Pedagogía* véase (Mérida-Nicolich, 1983).
 14. No en vano la editorial fue fundada en 1915 por el alemán Georg Pfleger Hoffman, refugiado en Barcelona tras la Primera Guerra Mundial.
 15. La primera vez fue 1928, en Publicaciones de la Revista y Pedagogía.

Wohin geht die Universität?

Das Bildungsziel der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

ANNIKA HERRMANN
DAAD-Lektorin
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla

Herrmann: Herr Dr. Bode, ich habe einen bunten Katalog mit Fragen der Redaktionsmitglieder des *magazins* mitgebracht – grob kann er in die Themen *in Deutschland – aus und nach Deutschland – DAAD* eingeteilt werden. Die ersten Fragen beziehen sich auf die Veränderungen, die der Bologna-Prozess mit sich gebracht hat: Was halten Sie vom Wandel des Erziehungsmodells im Rahmen des gemeinsamen europäischen Hochschulraums? Ist Bologna ein Fortschritt? Was wird dabei gewonnen, was geht verloren? Wem nutzt die Reform und welche Ziele und welches Menschheitsideal verfolgt Bologna?

Bode: Zunächst einmal: ich bin prinzipiell ein Anhänger eines gestuften und differenzierten Modells von Studiengängen und insofern ein Befürworter von Bologna. In einem System, in dem fast jeder zweite auf die Hochschule geht, muss Rücksicht auf die Unterschiede genommen werden – und zwar sowohl bei den Studierenden, ihren Vorbildungen und ihren Ausbildungszielen als auch bei den differenzierten Interessen der Abnehmer auf dem Arbeitsmarkt. Es gibt nicht mehr das *eine* Modell *Akademiker* oder das *eine* Modell *Führungsperson in Spitzenpositionen*, an dem sich die Ausbildung orientiert. Und das heißt, dass sich unser System – auch wenn es mit einheitlichen Bachelor- und Master-Abschlüssen scheinbar homogenisiert wird – gleichzeitig inhaltlich differenzieren muss, was natürlich wieder einen gewissen Konflikt mit wechselseitiger Anerkennung, Mobilität usw. bedeutet.

Herrmann: Sie ziehen also, anders als viele protestierende Studierende, eine positive Bilanz der Bologna-Reform?

Bode: Halt, erstens ist das nur eine Zwischenbilanz, wir sind noch mitten im Prozess. Und zweitens bezieht sich meine Zustimmung zunächst mal nur auf die Zweiteilung in Bachelor- und Master-Studium, weil das mehr Möglichkeiten der Differenzierung eröffnet. Bei der konkreten Umsetzung durch die Hochschulen, Länderbehörden und Akkreditierungsagenturen zeigt sich dagegen ein außerordentlich gemischtes Bild und insgesamt wird es weitere fünf bis zehn Jahre dauern, bis wir ein ausgewogenes und ausgereiftes System haben.



Herrmann: Was sind denn aus Ihrer Sicht kritische Punkte der Umsetzung?

Bode: Viele Studiengänge sind stofflich überfrachtet und zu verschult und somit werden auch gute Traditionen studentischer Lernfreiheit und Selbständigkeit über Bord geworfen. Wenn schon in den ersten Wochen Klausuren geschrieben werden, deren Ergebnis in die Abschlussnote eingeht, so ist das bestenfalls

Viele Studiengänge sind einfach zu eng geschnitten und zu spezialisiert. Jedenfalls bei den Bachelor-Studiengängen sollte es um größtmögliche Breite und nur exemplarische Vertiefung und Spezialisierung gehen – und dabei sollte noch Zeit für eigene Schwerpunkte, für Auslandsstudium und Praktika bleiben.

Schule, und nicht mal gute. Wenn der ganze akademische Bildungsprozess sich darin erschöpft, Wissenshäppchen in ECTS-Dosen zu akkumulieren, wäre das die endgültige Niederlage eines Bildungsideals, das auf die Heranbildung eigenständiger Persönlichkeiten zielt. Und wenn man Asien-Experten in drei Jahren ausbilden will, ohne dass die auch mal in einem asiatischen Land studiert oder gearbeitet haben und wenigstens eine dortige Sprache verstehen, so ist das einfach nicht seriös. Viele Studiengänge sind einfach zu eng geschnitten und zu spezialisiert. Jedenfalls bei den Bachelor-Studiengängen sollte es um größtmögliche Breite und nur exemplarische Vertiefung und Spezialisierung gehen – und dabei sollte noch Zeit für eigene Schwerpunkte, für Auslandsstudium und Praktika bleiben. Das beißt sich dann allerdings oft mit der Begrenzung auf drei Jahre, die die meisten Hochschulen für das Bachelor-Studium gewählt haben.

Herrmann: In Spanien dauert der Bachelor ja vier Jahre, wie in Amerika. Finden Sie das denn besser?

Bode: Vielleicht nicht in allen Studiengängen, aber in den meisten: ja. Drei Jahre sind für die Anforderungen, die ich gerade genannt habe, in der Regel zu kurz. Das finden offenbar auch die meisten Bachelor-Absolventen in Deutschland und wollen deshalb gleich anschließend in den Master. Sie studieren dann fünf Jahre, in Wirklichkeit wohl sechs Jahre wie früher. Allerdings haben sie dann zwei Abschlüsse und auch die Möglichkeit unterschiedlicher Kombinationen von Bachelor und Master. Das wäre dann die Verbesserung, die immerhin bliebe. Bei vier Jahren bis zum Bachelor würden dagegen wie in Amerika wesentlich mehr Absolventen erst einmal in den Beruf gehen und eventuell später einen weiterbildenden Master machen.

Herrmann: Warum haben sich dann die deutschen Hochschulen ganz überwiegend für das 3+2 Modell entschieden?

Bode: Das wüsste ich auch gern, eine richtige öffentliche Debatte oder Entschließungen der Rektorenkonferenz gab es nicht. Viele Hochschulen glaubten, sie müssten 3+2 wählen wegen staatlicher Vorgaben, das stimmte aber nicht. Wieder andere wollten sich international gegen die Konkurrenz der englischen *Dreijährigen* behaupten. Die meisten aber waren der Meinung, dass ein seriöses Master-Studium zwei Jahre brauche und dann bleiben nach der Bologna-Formel nur noch drei Jahre für den Bachelor. Jetzt ist man dabei, auch auf Grund der studentischen Proteste, die Dinge noch mal zu überprüfen und daraus folgen dann immer mehr sieben- oder achtsemestrige Bachelor-Studiengänge. Auch der DAAD hat mit seinem Programm *Bachelor Plus* – 3 Jahre + 1 – für ein zusätzliches Auslandsstudienjahr geworben. Und die Studenten verstehen allmählich, dass die dreijährige Vorgabe nur für das Curriculum, nicht auch für ihre individuelle Studienzeit gilt: selbstverständlich kann man sich nach wie vor für ein Auslandssemester oder -jahr auch beurlauben lassen, wie wir das früher machten. Mir wäre aber lieber, es wäre gleich als Bestandteil des Curriculums vorgesehen. Also, kurz zusammengefasst: Die Reform ist im Prinzip richtig, aber die Umsetzung ist noch sehr unterschiedlich und lässt viel Raum für Verbesserungen.

Herrmann: Die deutschen Hochschulen erleben ja jetzt einen Ansturm starker Jahrgänge auf das Bachelor-Studium. Wenn die eines Tages durch sind, gibt es dann für alle, die das wollen, genug Plätze im Master-Studium, falls die Übergangsquoten so hoch bleiben?

Bode: Nein, jedenfalls bisher nicht. Das ist ein mehr oder minder versteckter Dissens, der uns noch heftig beschäftigen wird. Die Kulturminister wollen allenfalls die Hälfte der Bachelor-Absolventen, natürlich die nach Noten besseren, im Master-Studium dulden. Den Finanzministern ist schon das viel zu viel, Studierende und Hochschulen dagegen wollen den Master für alle oder jedenfalls die freie Wahl für jeden. Soviel Ressourcen sind aber für das Master-Studium gar nicht vorgemerkt, weil jetzt alles im Erststudium gebraucht wird. Der Konflikt bahnt sich örtlich schon an, spätestens in zwei, drei Jahren wird der *Numero clausus* in den Master-Studiengängen uns in der ganzen Republik beschäftigen. Und dann wird man vielleicht endlich entdecken, dass es auch beim Master große Unterschiede gibt, da lässt sich nicht alles über einen Kamm scheren.

Herrmann: Welche Unterschiede meinen Sie damit?

Bode: Nun, abgesehen von Qualitäts- und Inhaltsunterschieden, die es immer gibt, gibt es auch ganz unterschiedliche Ziele und *Philosophien* für Master-Studiengänge. Die wichtigste Unterscheidung ist die zwischen dem *konsekutiven Master* direkt im Anschluss an den Bachelor und dem *weiterbildenden Master*, der nach Jahren der Berufstätigkeit absolviert wird wie z.B. der MBA. Dieser MBA ist eine professionelle Weiterbildung, die keine besonders hohen wissenschaftlichen Ansprüche stellt. Aber auch beim *konsekutiven Master* gibt es den Unterschied zwischen dem

fachlichen Ergänzungsstudium – z.B. einem LLM in Jurisprudenz – und dem wissenschaftlichen Vertiefungsstudium, das sich an den künftigen wissenschaftlichen Nachwuchs wendet und eigentlich zur Promotion hinführt. Die Politik hat bei ihren Planungen eigentlich nur diesen kleineren Kreis potentieller Nachwuchswissenschaftler im Visier gehabt. Interessanterweise bleiben diese Fragen in all den wortreichen Bologna-Dokumenten völlig offen.

Herrmann: Und wie lösen sich diese Fragen jetzt?

Bode: Man überlässt sie jetzt erst mal dem Markt, also dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Wobei allerdings die Studenten keine wirkliche Marktmacht haben, weil sie – jedenfalls in Deutschland – zumeist keine zahlenden Kunden sind. Aber trotzdem ist diese Lösung immer noch besser als zentral vorgegebene staatliche Quoten.

Herrmann: Nochmal zurück zum Bachelor. Sie kritisierten die zunehmende Verschulung, bei der auch gute deutsche Traditionen studentischer Lernfreiheit über Bord geworfen würden. Hat es nicht auch Vorteile, dass die Studierenden und Lehrenden jetzt klarer wissen, was von ihnen erwartet wird?

Bode: Ja, es gibt jetzt mehr Klarheit über die Studieninhalte und den Studienablauf, das Studium ist kalkulierbarer geworden und es gibt nicht mehr die massiven Orientierungsprobleme, die uns in Deutschland früher in den ersten zwei Semestern geplagt haben. Das ist zweifellos ein Gewinn, wie es überhaupt ein Erfolg des Bologna-Prozesses ist, dass er die Studierenden in den Mittelpunkt gestellt und die Hochschulen zu einer neuen Reflexion über die Studieninhalte gezwungen hat. Andererseits hat diese stärkere Verschulung auch ihren Preis. Denn das frühere, in Deutschland sehr offene Studiensystem, das es jedenfalls in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften gab, hatte auch seine großen Vorzüge für diejenigen, die damit umzugehen verstanden. Man musste sich selbst mehr darum kümmern, was und wie man eigentlich lernen wollte, hatte sowohl inhaltlich wie zeitlich mehr Freiheit, aber auch mehr Verantwortung für die eigene Studienbiografie. Das hat manche zur Verzweiflung und viele, zu viele, zum Scheitern gebracht – aber wer es erfolgreich überlebt und genutzt hatte, der war meist auch viel selbständiger und selbstbewusster, auch als Persönlichkeit gereifter. Als Arbeitgeber, der viele Geisteswissenschaftler eingestellt hat, habe ich oft bewundert, was die jungen Menschen so alles vor, während und nach ihrem Studium getan haben, obwohl es in keiner Studienordnung stand. Und bis heute werden unsere deutschen DAAD-Stipendiaten in aller Welt nicht zuletzt wegen ihrer größeren Selbstständigkeit und Eigeninitiative geschätzt. Das darf auf keinen Fall auf dem Altar von Bologna geopfert werden.

Herrmann: Und wie soll das gehen, schließt sich das nicht gegenseitig aus?

Bode: Nicht unbedingt. Auch in einem stärker verschulnten Bachelor-Studiengang kann und sollte es Freiräume für eigene Schwerpunktbildungen geben. Man könnte und sollte ein ganzes Seme-

ster innerhalb einer fachlichen Bandbreite frei gestalten, sollte da auch zwischen Studium und angeleitetem Praktikum oder Auslandsaufenthalt wählen können. Und ansonsten kommt es auch in einem reglementierten Studium entscheidend auf die Lehr- und Lernmethode an: es sollte von Anfang an darum gehen, sich den Stoff selbstständig zu erarbeiten, das Denken zu lernen, nicht Wissen zu pauken, an Themen und Projekten zu arbeiten und nicht an Stoffkatalogen. Und dann wäre da noch das Stichwort *Differenzierung*: den wenigen, die das wollen und können, sollte auch die Möglichkeit eingeräumt werden, abweichend vom Curriculum zu studieren und sich allerdings dann auch einer strengen Abschlussprüfung zu stellen. Es sollte die Chance geben, dass ein genialer Querkopf mit dem Prüfungsausschuss ein *studium irregulare* vereinbart und ganz andere, neue Wege geht.

Herrmann: Heißt das also, das Humboldt'sche Studienmodell gilt nur noch für ein paar wenige Überflieger, während die Masse eher schulmäßig zu einem Brotberuf ausgebildet wird?

Um es deutlich zu machen: die smarten Banker, die uns in eine Finanzkrise mit unabsehbarem Ende gestürzt haben, waren sicher alles Top-Absolventen der Top-Business-Schools der Welt. Sie waren und sind hoch qualifiziert, aber nicht gebildet. Zur Bildung gehört auch Verantwortungsbewusstsein für die Folgen des eigenen Tuns.

Bode: Ja und nein. Als Wilhelm von Humboldt seine berühmte Denkschrift verfasste, gab es im ganzen Deutschen Reich etwas mehr als 5000 Studierende. Seine Idee einer *Bildung durch Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit*, ein absolut elitäres Konzept, das ohnehin in Reinkultur nie realisiert worden ist, passt sicher nicht mehr für ein Massensystem von über zwei Millionen Studierenden. Aber als eine Art konkreter Utopie taugt es immer noch, nicht für jeden gleichermaßen und auch nicht in allen Stadien einer wissenschaftlichen Karriere in gleichem Umfang, mehr für die Master- und Promotionsphase als für das Erststudium. Etwas vom forschenden Lernen sollte jede Universität, die diesen Namen verdient, ihren Studierenden allerdings schon vermitteln. Und noch eins sollten wir von Humboldt weiterhin bewahren: ihm ging es letztlich um die Heranbildung von verantwortlichen Persönlichkeiten, er sah in dem Ethos der Wissenschaft auch eine sittliche Orientierung und in der Universität deshalb auch eine *moralische Anstalt*.

Herrmann: Meinen Sie denn, eine solche Idee wäre in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft noch zeitgemäß und konsensfähig?

Bode: Ich fürchte, Sie zweifeln da zu Recht. Die Universitäten haben nach ihrem heutigen Selbstverständnis keinen Erziehungsauftrag, sondern einen Qualifizierungsauftrag. So steht es auch in den vielen Bologna-Dokumenten: *Employability* ist das Ziel des Studiums, also die berufliche Qualifizierung für den Arbeitsmarkt. Nichts von ethischen Orientierungen, nichts von gesellschaftlichen und staatsbürgerlichen Werten und Tugenden und schon gar nichts von den globalen Verhaltensmaximen, die wir in einer immer enger zusammenrückenden Welt so dringend brauchen und von denen schon Immanuel Kant geschrieben hat. Das sind keine akademischen Spinnereien, sondern sehr konkrete, handfeste, vielleicht sogar existentielle Petita. Um es deutlich zu machen: die smarten Banker, die uns in eine Finanzkrise mit unabsehbarem Ende gestürzt haben, waren sicher alles Top-Absolventen der Top-Business-Schools der Welt. Sie waren und sind hoch qualifiziert, aber nicht gebildet. Zur Bildung gehört auch Verantwortungsbewusstsein für die Folgen des eigenen Tuns. Ihre Ausbildung hat ihnen ganz offensichtlich keinen Kompass für eine solche moralische Orientierung mitgegeben. Und noch jetzt sind sie offenbar

Herrmann: Dann machen wir jetzt eine Reise mit der Zeitmaschine in Ihre Vergangenheit: Wie war die Universität zu Ihrer Studienzeit und wie haben Sie sie erlebt?

Bode: Meine Studienzeit habe ich außerordentlich genossen. Ich habe vier Jahre Jura studiert – davon habe ich die ersten zwei Jahre alles andere außer Jura gemacht und dann zwei Jahre nichts anderes mehr außer Jura. Ich habe mindestens 50% meines *learning outcomes*, wie man das heute nennt, durch Eigenarbeit mit Freunden, Kollegen und Büchern und durch praktische Erfahrungen erarbeitet, 20% Stoff gebüffelt beim Repetitor und 30% Wissenschaft bei einigen wenigen hervorragenden Professoren geschnuppert. Das aber war das Studium schon wert.

Im Übrigen habe ich in Berlin, Kiel und Bonn viel Kultur, Sport und Politik gemacht. Ich war in einem Entwicklungsland, was für Juristen ganz ungewöhnlich war, habe mir die Welt angeschaut und habe den Bildungsprozess – vielleicht auch erst im Nachhinein – als ein *Gesamtkunstwerk* verstan-



Christian Bode, auf der linken Seite des Rektors, Juan Jimenez, Ehrendoktorwürde der Universität Pablo de Olavide.

frei von jedem Unrechtsbewusstsein, sie machen einfach weiter wie bisher und streichen dafür auch noch dicke Boni ein. Für mich ist das nicht nur eine finanzielle, sondern eine moralische Krise und auch eine Krise der akademischen Bildung. Ich denke, hier hätte Europa aus dem Reichtum seiner Ideengeschichte doch einiges zu bieten und deshalb ist es so enttäuschend, dass der Bologna-Prozess, der sich doch europäisch nennt, dazu so gar nichts anbietet. Er redet von *mobility, recognition, quality assurance, social dimension, ECTS and diploma supplement* usw., also technokratisch-strukturelle Texte, die auch China, Ägypten und Kolumbien unterschreiben könnten, – und warum eigentlich nicht? – Da gibt es gar keine großen Unterschiede und daran ist auch nichts besonders Europäisches – im Gegenteil, – es ist eher ein Verschnitt von angloamerikanischen und kontinentaleuropäischen Strukturen. Aber die inhaltlichen Fragen, die nicht beantworteten, die wären eigentlich europäisch. Das bleibt noch aufgegeben. Und vielleicht gelingt es uns eines Tages, darüber einen europäischen Dialog herzustellen. Der sollte aber diesmal von den Universitäten ausgehen und nicht von Ministerkonferenzen wie der bisherige Bologna-Prozess. So gesehen hätte der Prozess noch eine große Zukunft. Damit aber nun genug zum Bologna-Prozess.

Ich war in einem Entwicklungsland, was für Juristen ganz ungewöhnlich war, habe mir die Welt angeschaut und habe den Bildungsprozess – vielleicht auch erst im Nachhinein – als ein Gesamtkunstwerk verstanden, bei dem die Universität eine wichtige, aber nicht die alleinige Rolle spielte.

den, bei dem die Universität eine wichtige, aber nicht die alleinige Rolle spielte. Das sehe ich heute noch so, aber ich habe ja schon vorhin gesagt, dass dieses absolut permissive System neben großen Vorteilen auch schwere Nachteile hatte und dass es für die heutige Universität kein Leitbild mehr sein kann. Deshalb empfehle ich das nicht, ich kann nur sagen, ich habe es ein Stück weit genossen. Wie gesagt, wir sollten von den Stärken des alten Systems so viel wie möglich retten und mit den neuen Notwendigkeiten versöhnen.

Herrmann: Nach der kleinen Reise in die Vergangenheit machen wir jetzt eine in die Zukunft. Wie stellen Sie sich die deutsche Universität und die universitäre Landschaft in ca. 20 Jahren vor – und zwar auch in Bezug auf die Studienbedingungen für die Studierenden und die Arbeitsbedingungen für die Dozenten?

Bode: Die Universität wird es weiterhin geben – in 20 Jahren und auch in 200 – es wird aber nicht *die* Universität geben, die gibt es schon jetzt nicht, sondern es wird völlig unterschiedliche Universitäten geben, die Differenzierung nach Typus und Qualität wird noch zunehmen. Absolut wird die Stu-

dierendenzahl bei uns dann langsam zurückgehen – das liegt an der Demografie. Relativ wird sie zunehmen, das heißt, wir werden mehr als jeden zweiten im Tertiärbereich haben. Die Mehrheit der Studierenden in Deutschland sollte dann in den mehr praxisorientierten Fachhochschulen sein, die jetzt schon hervorragende Arbeit machen. Daneben wird es auch im tertiären Bereich mehr duale Ausbildungsgänge geben – also eine Verbindung von Studium und praktischer Ausbildung in Betrieben, wie wir das in der Kombination Schule und Betrieb aus unserer postsekundären dualen Berufsausbildung kennen und schätzen. Ich vermute, es wird auch mehr private Anbieter geben und auch das Lernen mit den neuen Medien wird erheblich zunehmen. Es wird unterschiedlichste Studiengänge geben – von speziellen zu allgemeinen, von *liberal arts*, von vierjährigen über dreijährige bis zu zweijährigen. Wir werden also ein noch viel bunteres Bild haben als heute, was die Orientierung nicht unbedingt erleichtert.

Was massiv zunehmen wird, ist das Thema *Weiterbildung* an Universitäten. Das gilt einmal für die Leute mittleren Alters, denn schon heute ist nur noch jeder Zweite nach 15 Jahren in seinem erlernten Beruf tätig und die Berufswelt wird sich mindestens im gleichen Tempo verändern. Das gilt aber erst recht für die ältere Generation. Die Lebensarbeitszeit wird sich deutlich verlängern müssen. Jetzt ist sie schon auf 67 Jahre erhöht, aber das wird gar nicht reichen, weil unsere demografischen Verwerfungen sonst überhaupt nicht zu bezahlen sind. Es treten quantitativ immer schwächere Jahrgänge ins Berufsleben ein, während starke Jahrgänge in Rente oder Pension gehen, wobei sich ihre Lebenserwartung durch den medizinischen Fortschritt noch ständig verlängert.

Wenn aber Weiterbildung auch für die Älteren immer wichtiger wird, dann bedeutet das für die Grundausbildung, jetzt meine ich den Bachelor, also die Zeit, wenn die Leute am aufnahmefähigsten sind, dass sie so breit wie irgendwie möglich angelegt sein muss, damit später etwas im Sinne der Weiterbildung draufgesetzt werden kann. Um es bildlich auszudrücken: Die Platte für das Fundament muss ganz breit gegossen sein, breiter als der Grundriss des Hauses, das man zunächst darauf baut; dann kann man, wenn's nottut, später noch etwas dranbauen, umbauen, erweitern. Aber wo gar kein Fundament ist, da kann man auch nicht mehr solide bauen. Eine alte Spruchweisheit sagt ja *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr* – und das stimmt immer noch. Deshalb sehe ich alle Tendenzen zu frühzeitiger Spezialisierung außerordentlich kritisch. Spezialisieren kann man sich *on the job* immer noch – aber Grundlagen können später nicht mehr so leicht geschaffen werden.

Im Übrigen werden die Universitäten noch viel internationaler sein als heute schon. Englisch wird unsere Zweitsprache werden, verpflichtend für jedermann, daneben sollten angehende Akademiker noch eine weitere Fremdsprache – vielleicht Spanisch oder Französisch oder Russisch oder Chinesisch – dazulernen. Wir brauchen in Europa und in der Welt eine Verständigungsfähigkeit in *einer* Sprache und das kann nach Lage der Dinge nur Englisch sein – das ist als Kommunikationssprache, und darum allein geht es hier, jedenfalls leichter als Mandarin.

Herrmann: Und wo bleibt die deutsche Sprache?

Bode: Seien wir realistisch. Deutsch ist eine schöne, eine reichhaltige Kultursprache und von über 5000 Sprachen auf der Welt immer noch unter den ersten zehn Verkehrssprachen. Wer Luther oder Marx, den Faust oder die Frankfurter Schule im Originalton lesen will, muss Deutsch lernen, und das tun ja auch noch erfreulich viele, denn all diese Texte sagen uns auch heute noch viel. Aber wer international zitiert werden will, muss in Englisch publizieren, ohne Englisch hat man im globalen Business keine Chance. In Kurzformel: Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus.

Herrmann: Aber wie soll man einem jungen Menschen klarmachen, dass er außer Englisch, mit dem er durch die ganze Welt kommt, auch noch Deutsch oder Französisch oder Spanisch lernen soll?

Bode: Erstens müssten alle, die nicht englische Muttersprachler sind und denen an ihrer eigenen Muttersprache etwas liegt, eine Allianz für Mehrsprachigkeit bilden. Und zwar in dem Sinne,

Hier wünschte ich mir manchmal mehr Flexibilität, Kundenorientierung und Kreativität von den philologischen Instituten, auch den germanistischen, in Deutschland, in Spanien und in der Welt.

dass jeder außer Englisch eine weitere Fremdsprache lernt. Es gibt genug Beispiele mehrsprachiger Länder, die zeigen, dass das geht. Und zweitens müssen wir einen klaren Unterschied machen zwischen der obligatorischen *Zweitsprache* Englisch und der freiwillig gewählten zusätzlichen Fremdsprache. Die Zweitsprache Englisch verstehe ich hier als eine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben, Rechnen und neuerdings *digitalen Alphabetismus*. Dieses Englisch ist nicht das Englisch des William Shakespeare oder des James Joyce, sondern ein Kanon von allgemein und fachspezifisch notwendigen Vokabeln mit einfacher Grammatik, – also genug, um ein Anliegen hinreichend differenziert verständlich zu machen, aber nichts von den vielen Feinheiten, idiomatischen Besonderheiten und Irregularitäten dieser Sprache, auch nichts von den dahinterliegenden kulturellen und politischen Erbschaften. Wer auch das will, soll dann Englisch als regelrechte Fremdsprache lernen, was wesentlich aufwändiger ist und auch später einsetzen mag. Mit dem Erlernen einer *Fremdsprache* nämlich meine ich das Eintauchen in eine andere Kultur, andere Denkweise und Lebensart, andere gesellschaftliche und politische Erfahrungen und Errungenschaften und andere landeskundliche Themen. Wir sollten auf breiter Front dafür werben, dass ein so verstandenes Fremdsprachenlernen einen ganz eigenen Bildungswert hat,

der durch das Erlernen der Kommunikationssprache Englisch nicht wirklich erzielt werden kann.

Herrmann: Sind Sie denn unter diesem Blickwinkel mit dem Stand der deutschen Sprache und Germanistik in Spanien zufrieden?

Bode: Ich glaube, es gibt zurzeit eine gute bis sehr gute Nachfrage nach Deutschkursen, vor allem von Hörern anderer Fakultäten, die vielleicht mal in Deutschland studieren oder arbeiten wollen. Auch die Goethe-Institute können sich über leere Seminarräume nicht beklagen. Die Germanistik in Spanien dagegen hat es, wie übrigens in vielen anderen Ländern auch, nicht leicht, sich zu behaupten und das wird bei sinkenden Jahrgangsstärken sicher nicht besser. Wir sind natürlich daran interessiert, dass es in allen europäischen Ländern wenigstens einige Universitäten mit einer Auslandsgermanistik von hoher Qualität gibt, auch wenn die Zahlen der Studierenden, die sich wissenschaftlich für das Fach interessieren, eher sinkt. Aber wissenschaftliche Exzellenz

muss, erhöhen sich mal soeben die Medikamentenaufwendungen um vier Milliarden. Gar nicht zu reden von den mehrstelligen Milliardenbeträgen, die über Nacht für die Bankenrettung bereitgestellt werden konnten.

Deshalb bin ich dafür, dass wir eine angemessene Beteiligung der Studierenden nicht mehr tabuisieren – mit angemessen meine ich, was bei uns hier so üblich war – 1000 bis maximal 2000 Euro im Jahr – allerdings verbunden mit einer Ausbildungsförderung, die für alle sozial Schwächeren die Studiengebühren übernimmt. Wer dann zahlen müsste, wären der Mittelstand und die Besserverdienenden, deren Kinder allerdings zwei Drittel aller Studierenden stellen. Gegenwärtig zahlen die Arbeiter mit ihren Steuern auch die kostenlose Ausbildung des Milliardärsohns in Deutschland und das ist auch nicht sozial. Wir haben bei uns schon eine merkwürdige Situation – für Kindergärten zahlt man Gebühren, für das Studium dagegen nicht. Das müssen Sie erst mal jemandem erklären. Allerdings halte auch ich Studiengebührenmodelle, wie wir sie in den USA erleben,



Christian Bode, Doctor Honoris Causa.

schließt ja nicht aus, dass die Germanistik auch eine breitere berufsbezogene Nachfrage bedient, insbesondere für künftige Deutschlehrer, Dolmetscher und Übersetzer, oder auch als Zweifach attraktive Angebote entwickelt. Hier wünschte ich mir manchmal mehr Flexibilität, Kundenorientierung und Kreativität von den philologischen Instituten, auch den germanistischen, in Deutschland, in Spanien und in der Welt.

Herrmann: Schnitt und Themenwechsel: Stichwort Unterfinanzierung der Hochschulen, Kommerzialisierung und Studiengebühren – wie schätzen Sie diese Gefahren ein?

Bode: Also, ich war lange Zeit Gegner von Studiengebühren – immer in der Hoffnung und Erwartung, dass die demokratische Gesellschaft, die immer mehr ihrer Kinder auf die Hochschule schickt, dann auch bereit ist, die Steuermittel bereitzustellen, die die Hochschulen brauchen. Ich stelle trotz aller Proteste fest, das gelingt irgendwie nicht. Die Hochschulen sind in Deutschland – aber nicht nur in Deutschland – unterfinanziert und zwar deutlich. Und die Politik spendiert im Zweifel eher etwas für Steuerenkungen, Sozialausgaben oder für Gesundheit. Während in der Universität für ein paar Millionen jahrelang gekämpft werden

Das führte übrigens auch dazu, dass bei uns der Dokortitel wie ein Adelstitel beim Namen getragen wird. Das war sozusagen die Adellung des Bildungsbürgers und das hat eine ungeheure wissenschaftliche und wirtschaftliche Dynamik entfaltet.

in diesen Größenordnungen für wirklich abschreckend, da wollen wir nie hin. Eben das ist ja auch die Sorge der Studiengebühren-Gegner und deshalb wollen sie schon den Anfängen wehren. Übrigens habe ich noch in einer Zeit mit Studiengebühren studiert – sie betrug ca. 250 DM pro Semester, das wäre heute ein Wert von rund 500 Euro. Für Berlin habe ich ein Stipendium bekommen, ansonsten habe ich immer gearbeitet und war bei Studienende fast fertiger Fliesenleger. Allerdings war in meiner Zeit, das habe ich erwähnt, das Jobben neben dem Studium viel einfacher als heute.

Herrmann: Eine weitere interessante Frage ist die Position der Universität im Verhältnis zu anderen Bildungseinrichtungen wie Primar-, Sekundar- und berufsbildenden Schulen.

Bode: Das ist ein riesiges Feld mit vielen Baustellen – deshalb möchte ich dazu jetzt nur so viel sagen, dass es ganz wichtig ist, überall Durchlässigkeiten zu schaffen bzw. zu erhalten. Das Prinzip *Aufstieg durch Bildung* muss mit aller Radikalität weiter gelten. Es muss nicht nur ein *American Dream*, sondern es muss auch ein Europäischer Traum sein, dass man aus jeder Position bis zu den Sternen kommen kann – und zwar insbesondere durch

Bildung. Das ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit, sondern vor allem auch der gesellschaftlichen Innovation. Gesellschaften, in denen die Claims zwischen den großen Familien, Clans und Interessengruppen hermetisch abgesteckt sind, gehen früher oder später zugrunde. Umgekehrt bedeutet gesellschaftliche Durchlässigkeit und übrigens auch Offenheit für Immigranten immer neues Blut und frische Ideen. Ein großer Teil der Dynamik der USA kommt von den Einwanderern mit dem Aufsteigerimpuls und auch Europa hat da großartige Traditionen. Man denke etwa an die französischen Hugenotten, mit denen die Preußen ihr Land aufgebaut haben – oder an das deutsche Bildungsbürgertum des 19. und 20. Jahrhunderts, das die Macht von Kirche und Adel durch Bildungsaufstieg aufgebrochen hat. Das führte übrigens auch dazu, dass bei uns der Dokortitel wie ein Adelstitel beim Namen getragen wird. Das war sozusagen die Adellung des Bildungsbürgers und das hat eine ungeheure wissenschaftliche und wirtschaftliche Dynamik entfaltet. Aber dafür muss das Bildungssystem auch entsprechend organisiert sein, indem es zum Beispiel zweite Chancen eröffnet und ein *Entweder-Oder-* und *Alles-oder-nichts-*Prinzip vermeidet. In diesem Sinne haben wir in Deutschland noch einiges zu tun, Schwachstellen sind einerseits die frühe Aufteilung der Kinder nach ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit in drei verschiedene Schularten und andererseits die geringe Durchlässigkeit von der postsekundären Berufsausbildung in die Hochschule. In beiden Punkten gibt es jetzt aber Bewegung und Fortschritte.

Herrmann: Wir verlassen jetzt den Bereich *in Deutschland* und gehen in den Bereich *aus und nach Deutschland*: Ausländische Studierende in Deutschland – deutsche Studierende im Ausland. Ist das Ihrer Meinung nach ein Beitrag für die Völkerverständigung, ist das ein Gewinn oder ein Verlust für die deutsche Wirtschaft oder beides?

Bode: Völkerverständigung klingt heutzutage ein bisschen angestaubt, aber nur in Europa – Gott sei Dank! Nach zwei so fürchterlichen Kriegen waren wir so erschöpft, dass wir uns entschieden haben, statt Feindschaft einfach mal Freundschaft zu probieren und siehe da: es geht. Ich bin aber nicht mehr sicher, ob dieses Motiv in der neuen Generation noch so wach ist wie es das bei uns noch war, die wir in Trümmern groß geworden sind. Für mich ist das immer noch ein Motiv, die Welt ist gar nicht friedlich mit durchschnittlich 20 Kriegen pro Jahr. Schauen Sie mal nur auf die Weltkarte, wo überall UNO-Blauhelme aufgestellt sind.

Völkerverständigung heißt heute aber auch nicht mehr nur Kriegsverhütung, sondern auch Solidarität mit Entwicklungsländern, Hilfe zur Selbsthilfe, wobei Bildungshilfe wohl die wichtigste und nachhaltigste ist. Deshalb gibt der DAAD auch fast die Hälfte seines Budgets für die Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern aus.

Und dann gibt es natürlich noch andere gute Gründe für mehr Austausch, zum Beispiel wirtschaftliche: Die deutsche Wirtschaft ist extrem international orientiert und braucht deutsche Mitarbeiter mit internationalen Kenntnissen und Erfahrungen. Für ihre wachsenden Auslandsinvestitionen braucht sie außerdem Ausländer mit deutschen Sprachkenntnissen und möglichst auch mit deutschen Lebenserfahrungen.

Das wichtigste Motiv für unsere Arbeit ist aber die Überzeugung, dass ein Auslandsaufenthalt einen ganz wichtigen Beitrag dazu leistet, weltoffene, tolerante Persönlichkeiten heranzubilden. Wir brauchen als künftige Führungskräfte in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft solche Leute, die über den eigenen Kirchturm hinausblicken, die Verständnis für Andersdenkende haben, die faire Kompromisse finden können und die trotz unterschiedlicher Interessen einen Sinn für das gemeinsame Ganze haben – und übrigens auch einen Blick für die künftigen Generationen. Nur mit solchen Leuten wird es gelingen, die Globalisierung fair und nutzbringend für alle zu gestalten. Wir erfahren leider täglich, wie weit wir davon noch entfernt sind.

Herrmann: Wie ist Ihr Eindruck von der spanischen Universität?

Bode: Ich selbst habe ein wenig Spanisch gelernt, war öfters im Lan-

Das wichtigste Motiv für unsere Arbeit ist aber die Überzeugung, dass ein Auslandsaufenthalt einen ganz wichtigen Beitrag dazu leistet, weltoffene, tolerante Persönlichkeiten heranzubilden.

de, war in diesem Jahr Gutachter für den Exzellenzwettbewerb *Campus de Excelencia Internacional*, aber das macht mich natürlich noch nicht zum Experten für das spanische Hochschulwesen. Es ist allerdings bezeichnend, dass ich während der achtziger Jahre, als ich Generalsekretär der Westdeutschen Rektorenkonferenz war, in meiner Arbeit wenig von den spanischen Hochschulen vernommen hatte. Seit den neunziger Jahren, vor allem durch die europäischen Programme, hat sich das aber spürbar geändert. Heute ist Spanien die Nummer 1 im Erasmus-Programm, sowohl als Gastland wie als Entsendeland, und das ist nicht nur dem sonnigen Klima geschuldet. Auch in Deutschland nimmt das Interesse an Spanienaufenthalten und am Erlernen der spanischen Sprache ständig zu. Und aus Spanien bekommen wir im DAAD etwa in unserem Programm mit der Fundación “la Caixa“ vorzügliche Master- und Promotionskandidaten. Aus europäischer Sicht ist zudem die Brückenfunktion Spaniens nach Lateinamerika von großer Bedeutung, auch die Nachbarschaft zur gegenüberliegenden Küste des Mittelmeers. Also, die spanischen Hochschulen haben wichtige internationale Aufgaben und mir scheint, die packen sie jetzt auch entschieden an. Der jüngste Beleg dafür ist die Gründung der *Fundación Universidad.es*, die sich am Beispiel des DAAD orientiert.

Herrmann: Was denken Sie über *Universidad.es*?

Bode: Wir haben die Gründung sehr begrüßt und von Anfang an

mit Rat und Tat begleitet. *Universidad.es* hat sehr schnell vielfältige Initiativen entwickelt und kann schon erstaunliche Erfolge vorweisen. Sie sind bereits gut vernetzt und ein anerkannter Partner der anderen Austauschorganisationen, die sich in Brüssel in einer Vereinigung namens ACA (*Academic Cooperation Association*) verbunden haben. Nun wünsche ich ihnen trotz der Finanzprobleme weiteres Wachstum durch neue Programme und neue Geldgeber, vielleicht auch durch Inkorporation europäischer Programme. Wir können einiges darüber erzählen, wie man das macht.

Herrmann: Damit sind wir wieder beim DAAD. Uns interessieren Ihre schönste und unschönste Erfahrung in Ihrer zwanzigjährigen Amtszeit beim DAAD.

Bode: (überlegt) Auf der Seite der schönen Erfahrungen gibt es so

viele: Natürlich war der 3. Oktober 1990, die Wiedervereinigung Deutschlands, ein ganz besonderer Tag. Ich bin in Cottbus, also im Osten, geboren, habe in Berlin im Schatten der Mauer studiert und hatte plötzlich die Möglichkeit, mit dem DAAD etwas sehr Nützliches für das Zusammenwachsen der beiden Teile unseres Landes zu tun. Diese beglückende Erfahrung setzte sich dann mit dem Fall des Eisernen Vorhangs nach Osten fort. Im Rückblick habe ich den Eindruck, dass sich seitdem die Welt doppelt so schnell dreht. Eine andere schöne Erfahrung sind immer die Stipendientreffen und natürlich gehört auch die Verleihung meiner Ehrendoktorwürde im Februar 2011 an der Universidad Pablo de Olavide in Sevilla dazu.

Unschöne Erfahrungen fallen mir kaum ein – da muss ich lange überlegen. Natürlich war 9/11 ein einschneidendes Erlebnis, auch die Kriege im Balkan, Afghanistan und Irak, die den naiven *Alles-wird-gut*-Traum jäh beendeten. Beim DAAD



Heute ist Spanien die Nummer 1 im Erasmus-Programm, sowohl als Gastland wie als Entsendeland, und das ist nicht nur dem sonnigen Klima geschuldet.

selbst gab es keine negativen Erfahrungen – wenn ich mal absehe von diesen und jenen Rückschlägen bei einzelnen Projekten, Kürzungen in der Finanzierung, bürokratischen Hindernissen und Auseinandersetzungen. Aber das hat uns nie entmutigt, im Ergebnis haben wir unser Budget verdreifacht.

Herrmann: Wie wird man eigentlich Generalsekretär beim DAAD?

Bode: Dafür gibt es kein vorgefertigtes Muster – die Voraussetzungen sind ganz offen. Ich bin Jurist und meine Nachfolgerin Frau Dr. Rüländ ist Philologin. Man sollte natürlich eine besondere Nähe zum Hochschulsystem haben und eine Leidenschaft für andere Kulturen besitzen, auch ein wenig stolz auf seine eigene Kultur sein. Nicht zuletzt braucht man für den Erfolg auch ein bisschen Glück. Aber am wichtigsten ist wohl der innere Antrieb, nicht nur einen guten Job zu machen, sondern eine Mission für eine bessere Zukunft des eigenen Landes und der Weltgemeinschaft zu erfüllen. Und diesen Antrieb habe ich auch mit meinem Ausscheiden aus dem Amt nicht abgelegt. Deshalb werde ich sicher meinen Ruhestand nicht nur mit Golf oder Bridge verbringen.

Herrmann: Herr Dr. Bode – vielen Dank für das Gespräch und alles Gute für Ihren *Unruhestand*.

Es que es muy difícil

Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in Spanien

JESSICA LÜTH

M.A. Universität Hamburg
PhD King's College London

Hintergrund. Sätze wie *Sí, claro que se aprende lenguas en el cole... ¡pero no se habla!* oder *Es que me da mucha vergüenza hablar...* sind keine Seltenheit, wenn es in Spanien um Fremdsprachenunterricht geht. Warum ist das so? Und unter welchen Bedingungen werden in Spanien Fremdsprachen überhaupt unterrichtet? Insbesondere dieser Frage wollte ich im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität Hamburg¹ nachgehen.

Vorwegzunehmen ist, dass die Arbeit keine statistisch repräsentative Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts ist. Ihr Anspruch besteht darin, den institutionellen Rahmen von Fremdsprachenunterricht zu definieren und kritisch zu betrachten. Im Vergleich zu den politischen Rahmenbedingungen soll außerdem aufgezeigt werden, wie Fremdsprachenunterricht in der Praxis an Bildungseinrichtungen durchgeführt wird und wie die Situation von Menschen eingeschätzt wird, die in diesem Umfeld tätig sind. Der Fokus liegt dabei auf Bildungseinrichtungen, deren Sprachenangebot Deutsch beinhaltet.

Das Forschungsdesign der Arbeit umfasst drei Teile:

- Eine umfassende Analyse der Gesetzestexte und Curricula, die 2008/2009 den Fremdsprachenunterricht an a) den Schulen und b) den staatlichen Sprachschulen (*Escuelas Oficiales de Idiomas, EOI*) determinierten.
- Eine Umfrage, die im November und Dezember 2009 online durchgeführt wurde. Ein Kriterium zur Auswahl der Bildungseinrichtungen war das Angebot von Deutsch. Insgesamt wurden 290 spanische Bildungseinrichtungen aus allen 17 autonomen Gemeinschaften (*Comunidades Autónomas, CCAA*) eingeladen, an der Umfrage teilzunehmen. 121 Bildungseinrichtungen aus 16 CCAA nahmen teil. Ohne Beteiligung blieb die CCAA Extremadura.
- Im Frühjahr 2010 wurden mehrere Interviews mit Lehrenden und Direktoren verschiedener Bildungseinrichtungen in Madrid und Umgebung geführt.

In diesem Artikel möchte ich die Ergebnisse meiner Arbeit zusammenfassen und die abschließenden Handlungsvorschläge

darlegen, die aus meiner Sicht notwendig sind, um den Fremdsprachenunterricht und insbesondere den Deutschunterricht in Spanien langfristig zu stärken.

Nationale Strukturen

Das folgende Schema zeigt die verschiedenen nicht-universitären Bildungsbereiche in Spanien 2008/2009:²

Bildungsbereich	Deutsche Entsprechung	Alter der Lernenden in Spanien	Zeitliche Unterteilung ³
<i>Educación Infantil (EI)</i>	Kindergarten	0 – 6 Jahre	1°: 0 – 3 Jahre 2°: 3 – 6 Jahre
<i>Educación Primaria (EP)</i>	Grundschule	6 – 12 Jahre	1°: 6 – 8 Jahre 2°: 8 – 10 Jahre 3°: 10 – 12 Jahre
<i>Educación Secundaria</i>	Sekundarstufe I	12 – 16 Jahre	4 einjährige Kurse
<i>Bachillerato (BA)</i>	Sekundarstufe II	16 – 18 Jahre	2 einjährige Zyklen
<i>Alternativ: Formación Profesional (FP)</i>	Berufsschule/Höhere Handelsschule	16 – 18 Jahre	1 oder 2 einjährige Zyklen
<i>Educación de Régimen Especial: Escuelas Oficiales de Idioma (EOI)</i>	olkshochschule, nur Sprachunterricht	Erwachsenenbildung, ab 16 Jahre	beliebig

In der Arbeit werden Bildungseinrichtungen aller Bereiche mit Ausnahme der *FP* berücksichtigt. Der Grund dafür ist, dass eine Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der *FP* wegen der unübersichtlichen Lage im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich erschien.

Alle oben genannten Bildungsbereiche unterstehen dem 2006 in Kraft getretenen nationalen Bildungsgesetz *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)*. Das Gesetz proklamiert drei Prinzipien, von denen vor allem das Dritte für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist, da es die Anlehnung der spanischen Bildungspolitik an die Bildungsrichtlinien der Europäischen Union beinhaltet:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. (LOE 2006: 17160)

Im Grundsatz zeigt sich hier ein potentieller Konflikt, der nicht nur auf Spanien sondern auf viele Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zutrifft: die Vereinbarung europäischer und nationaler Bildungspolitik und damit einhergehender Interessen. In Spanien und einigen anderen Ländern lässt sich diese Problematik auf die regionale Ebene ausweiten, da sich die Bildungspolitik trotz des *LOE* durch Dezentralisierung und Regionalisierung auszeichnet.

Doch inwiefern determiniert das *LOE* den Fremdsprachenunterricht? Das Erlernen einer ersten Fremdsprache wird in der *EP* vorgegeben. Dabei ist festzuhalten, dass zum einen keine

Hier wird ein Problem deutlich, welches sowohl für die erste als auch für eine mögliche zweite Fremdsprache zwischen allen Bildungsbereichen existiert: der Verlust der Kontinuität.

Präferenz gegenüber einer bestimmten Fremdsprache ausgesprochen wird und zum anderen alle Minderheitensprachen explizit von den Fremdsprachen abgegrenzt werden. Die Rolle der Minderheitensprachen wird im Zusammenhang mit dem Spanischunterricht wieder aufgegriffen. Diese Position wird dem Status der zusätzlichen Amtssprache³ in einigen *CCAA* gerecht, erkennt aber häufig die Ausgangssituation des einzelnen Individuums, das häufig zu Hause monolingual aufwächst und für das auch eine weitere Amtssprache eine Fremdsprache darstellt.

Eine erste Fremdsprache soll durchgehend in der *ESO* weitergelernt werden und ist auch im *BA* Bestandteil des Pflichtfächerkanons. Für alle drei Bildungsbereiche werden allgemeine Zielsetzungen formuliert, als Beispiel soll hier die Formulierung für die *ESO* genügen: „*Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.*“ (*LOE* 2006: 17169) Was genau *manera apropiada* meint, wird nicht weiter erläutert.

In sogenannten *Reales Decretos (RD)*, nationalen Gesetzeserweiterungen des *LOE*, werden ausführlichere Lernziele und Lerninhalte für den Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Bildungsbereichen formuliert. Das *RD 1630/2006* proklamiert bereits die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber der Muttersprache und Fremdsprachen in der *EI*. Für die sechsjährige *EP* legt das *RD 1513/2006* einige allgemeine Lernziele fest und beschreibt Lerninhalte, die in vier Blöcke gegliedert werden: Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben, Linguistik und Reflexion über den eigenen Lernprozess sowie Sozial- und Landeskunde. Alle Formulierungen werden allgemein gehalten und beziehen sich nicht explizit auf die Niveaustufen des GER.⁵ Interessanterweise gelten die selben Lernziele und Lerninhalte

auch für eine zweite Fremdsprache, ohne dass mögliche Veränderungen der Bedingungen berücksichtigt werden. Zusätzlich zu Lernzielen und Lerninhalten wird auch die minimale Anzahl der Unterrichtseinheiten im *RD 1513/2006* definiert. Demnach entspricht die Anzahl der Unterrichtseinheiten für die erste Fremdsprache im ersten Zyklus einem Drittel der Unterrichtseinheiten, die für den Spanischunterricht vorgesehen sind. In den folgenden zwei Zyklen nähert sich das Verhältnis an, trotzdem fallen noch doppelt so viele Unterrichtseinheiten auf den Spanischunterricht wie auf den Fremdsprachenunterricht.

Das *RD 1631/2006* entspricht strukturell dem *RD 1512/2006*, allerdings werden gesondert Lernziele und Lerninhalte für eine *zweite Fremdsprache*, gegebenenfalls Deutsch, formuliert. Diese Formulierungen entkräften sich jedoch gewissermaßen selbst, indem zu Beginn darauf hingewiesen wird, dass sowohl Lernenden mit Vorkenntnissen als auch Lernenden ohne Vorkenntnisse die Teilnahme am Unterricht ermöglicht werden sollte. Die Lernziele und Lerninhalte müssten entsprechend von den Einrichtungen oder den Lehrenden modifiziert werden. Meines Erachtens ist Fremdsprachenunterricht in dieser Form praktisch nur schwer zu realisieren. Hier wird ein Problem deutlich, welches sowohl für die erste als auch für eine mögliche zweite Fremdsprache zwischen allen Bildungsbereichen existiert: der Verlust der Kontinuität. Lernende die in der *EP* bereits mit einer zweiten Fremdsprache begonnen haben, müssen die Möglichkeit haben, diese auch in der *ESO* fortführen zu können. Ein Neubeginn in der Fremdsprache bedeutet immense Rückschritte für diese Lernenden und untergräbt die Qualität des vorherigen Fremdsprachenunterrichts. Dies gilt natürlich auch für die Fortführung der ersten Fremdsprache. Da aber die Lernziele zu Abschluss der *EP* zwischen und teilweise auch innerhalb der *CCAA* divergieren, ist es schwer für Lehrende der *ESO* einen gemeinsamen Startpunkt zu finden. Wenn das Prinzip ‘um so tiefer das Niveau, desto mehr Lernende kommen mit’ lautet, kann diese Herangehensweise zu Demotivierung und Frustration jener Lernenden führen, die sich bereits gute Vorkenntnisse in der *EP* angeeignet haben.

Die Verteilung der Unterrichtseinheiten für Spanisch und die erste Fremdsprache nähern sich in der *ESO* viel stärker an als in den vorherigen Bereichen. Es entfallen im Durchschnitt in allen vier Kursen zwei bis drei Unterrichtseinheiten pro Woche auf den Fremdsprachenunterricht. Eine zweite Fremdsprache kann in den ersten drei Kursen angeboten werden, die Bedingungen werden dann von der jeweiligen *CCAA* bestimmt. Im vierten Kurs ist eine zweite Fremdsprache Teil des Wahlpflichtfächerkanons. Die propagierte Mindestanzahl von jährlich 70 Unterrichtseinheiten entspräche einer bis zwei Unterrichtseinheiten pro Woche im vierten Kurs. In Hinblick darauf, dass viele Lernende erst jetzt mit einer zweiten Fremdsprache beginnen, die *ESO* aber nach diesem Kurs abgeschlossen wird, ist zu bezweifeln, dass die Lernenden von diesem Angebot besonders profitieren werden.

Denn das bereits erwähnte Problem der Kontinuität besteht auch zwischen der *ESO* und dem *BA*. Im *RD 1467/2007* wird zwar eine erste Fremdsprache als Pflichtfach vorgegeben, allerdings bleibt unklar, auf welchen Vorkenntnissen die Lehrenden ihren Unterricht aufbauen können und welches Niveau die Lernenden nach Abschluss erreichen sollen. Auf eine zweite Fremdsprache wird nicht eingegangen, da sie nur als Wahl- oder Wahl-

pflichtfach innerhalb einer Spezialisierung⁶ angeboten wird und dem entsprechend für das Ausformulieren von Lernzielen und Lerninhalten die CCAA oder die einzelnen Bildungseinrichtungen zuständig sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Konkretisierung von Lernzielen und Lerninhalten in allen Bildungsbereichen des Vorschul- und Schulwesens den CCAA bzw. den Bildungseinrichtungen überlassen wird. Das LOE und die zugehörigen RD legen vage formulierte Lernziele fest, aber eine Kontinuität zwischen den einzelnen Bereichen wird nur in Ansätzen deutlich. Des Weiteren legt das LOE nur das Erlernen von einer Fremdsprache verpflichtend fest. Ab der ESO sollen zwar alle Einrichtungen eine zweite Fremdsprache anbieten, allerdings obliegt es den CCAA ihren Status zu bestimmen, d. h. sie kann als Wahl-, Wahlpflicht- oder Pflichtfach eingeführt werden. Das Erlernen einer dritten Fremdsprache in der ESO oder im BA wird nicht diskutiert.

Das LOE determiniert ebenfalls den Fremdsprachenunterricht an den EOI. Dort werden drei Niveaustufen festgelegt: *Básico*, *Intermedio* und *Avanzado*. Hier können neben Fremdsprachen zum Teil auch die weiteren Amtssprachen gelernt werden. In der Gesetzeserweiterung *Real Decreto 1629/2006* werden die Niveaustufen dem GERS angepasst und kommen zu einem teilweise erstaunlichen Ergebnis:

- Zum Abschluss des Niveaus *Básico* sollen Lernende das Niveau A2 erreicht haben.
- Zum Abschluss des Niveaus *Intermedio* sollen Lernende das Niveau B1 erreicht haben.
- Zum Abschluss des Niveaus *Avanzado* sollen Lernende das Niveau B2 erreicht haben.

Erstaunlich ist dieses Ergebnis insofern, als dass keine der spanischen Niveaustufen zu der Stufe C1 oder C2 des GER hinführt. In einer Zusatzbemerkung wird kurz darauf eingegangen:

RD 1629/2006 Disposición adicional segunda:

Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán, en los términos que dispongan las respectivas Administraciones educativas, organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas tanto en los niveles básico, intermedio y avanzado como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa según estos niveles se definen en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. (RD 1629/2006: 466)

Es bleibt zu hinterfragen, ob eine derartige Modifizierung der Niveaustufen auf nationaler Ebene sinnvoll ist.

Die Universitäten unterstehen dem *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*, das 2001 in Kraft trat. Bezüglich des Fächerangebots unterliegen die Universitäten keinen nationalen Vorschriften. Dem entsprechend wird das Gesetz an dieser Stelle nicht weiter erörtert.

Regionale Strukturen

Was die nationalen Strukturen erahnen lassen, wird auf der Ebene der regionalen Strukturen deutlicher: die CCAA bear-

beiten die nationalen Vorgaben auf verschiedene Arten und Weisen. Heraus kommen divergierende Standards, die letzten Endes zum einen den Vergleich von Bildungseinrichtungen innerhalb und zwischen den CCAA, zum anderen die Mobilität von Lernenden und Lehrenden erschweren.

Im Folgenden sollen die auffälligsten Merkmale, die sich aus der Analyse der regionalen Gesetzgebungen (Curricula) ergeben haben, erläutert werden:

In ihrer Struktur ähneln sich die meisten untersuchten Curricula: Sie bestehen grundsätzlich aus Richtlinien und einem Lehrplan. Für jeden Bildungsbereich wird in der Regel ein separates Curriculum entwickelt. Die CCAA des Baskenlandes hat im Gegensatz dazu jedoch ein gemeinsames Curriculum für die EP und die ESO, d. h. für jene Bildungsbereiche, die die Schulpflicht ausmachen. Für die Wahrung der Kontinuität zwischen den Bereichen könnte das einen guten alternativen Ansatz darstellen.

In der EI wird in allen Curricula der Kontakt mit einer Fremdsprache als Begegnungssprache gefördert. In einigen CCAA muss diese Fremdsprache ebenso wie die erste Fremdsprache in der EP Englisch sein, in anderen CCAA wird die Wahl der ersten Fremdsprache den Bildungseinrichtungen freigestellt. In den meisten Fällen werden sich diese dann wohl trotzdem für Englisch entscheiden, es eröffnet aber auch andere Möglichkeiten: So gibt es beispielsweise in Extremadura Schulen, die als erste Fremdsprache Portugiesisch anbieten. Anders verhält es sich in den meisten CCAA, in denen eine weitere Amtssprache neben dem Spanischen besteht. In diesen Regionen erfolgt häufig eine durch das Curriculum vorgegebene bilinguale Ausbildung von der EI an, auch wenn bilingual in diesem Zusammenhang nicht zwingend bedeutet, dass beide Sprachen für jedes Individuum gleichwertig sind.

Die Anzahl der Unterrichtseinheiten für eine erste Fremdsprache nimmt in der Regel in allen Curricula im Verlauf der EP zu und bleibt in den folgenden Bildungsbereichen relativ hoch. Nur in wenigen CCAA wird die Anzahl in höheren Bildungsbereichen gesetzlich reduziert, um Zeit für neue Fächer, z. B. die Einführung einer zweiten Fremdsprache, zu sichern. In allen untersuchten CCAA wird eine zweite Fremdsprache als Wahl- oder Wahlpflichtfach und überwiegend mit einer geringeren Anzahl von Unterrichtseinheiten als die erste Fremdsprache angeboten. Dabei wäre es doch nachvollziehbar, ein neues Fach mit einer relativ hohen Anzahl an Unterrichtseinheiten auszustatten, insbesondere um eine zügige Lernprogression zu fördern und so die Motivation der Lernenden zu erhalten. So sind im Curriculum von Katalonien die erste und die zweite Fremdsprache in der ESO gleichberechtigt und werden mit je drei Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichtet.

In keinem der Curricula für das BA wird eine zweite Fremdsprache gefordert. Erstaunlicherweise wird für die Spezialisierung in Human- und Sozialwissenschaften eine zweite Fremdsprache lediglich als Wahlfach angeboten, während Griechisch und Latein im Kanon der Wahlpflichtfächer stehen. Hier ist doch fraglich, warum bisher keine Modernisierung zu Gunsten moderner Fremdsprachen erfolgt ist, sei es auf regionaler oder nationaler Ebene.

Die Formulierungen von Richtlinien und Lehrplänen differenzieren bezüglich ihrer Ausführlichkeit und ihrer Gliederung in Teilbereiche. Zum Teil bestehen diese Differenzen bereits zwi-

schen den einzelnen Bildungsbereichen innerhalb einer CCAA. Unter solchen Umständen ist es dem entsprechend schwieriger, eine durchgängige Kontinuität zwischen den Curricula zu etablieren bzw. zu verdeutlichen. Einige der CCAA formulieren sprachspezifische Lerninhalte für verschiedene Sprachen, z. B. Kastilien und León, andere haben ein allgemeingültiges Curriculum für den Fremdsprachenunterricht, unabhängig von der Sprache, die angeboten wird. Ähnliche Differenzen lassen sich in Bezug auf die zweite Fremdsprache ausmachen. Während einige CCAA sprachspezifische Curricula für mögliche zweite Fremdsprachen formulieren, wird in anderen CCAA auf das Curriculum der ersten Fremdsprache verwiesen. Die meisten Curricula geben an, sich am GERS zu orientieren, doch lediglich zwei CCAA proklamieren explizite Lernziele nach dem GERS. Im Baskenland sollen demnach alle Lernenden zum Abschluss der ESO Kenntnisse des Niveau B1 in der ersten Fremdsprache erworben haben. Diese sollen im BA bis auf das Niveau B2 ausgeweitet werden. Auch im Curriculum von Andalusien wird ein klares Lernziel für die Lernenden des BA formuliert: Sie sollen in der ersten Fremdsprache Kenntnisse des Niveau B1 erwerben.

Auf die bereits angesprochene Forderung durch die RD, dass

Aus den Interviews geht die Aussage hervor, dass sich die gewünschte europäische Mehrsprachigkeit für die meisten Lernenden in Spanien als Zweisprachigkeit entpuppt. Die nationalen Autoritäten werden kritisiert, die Notwendigkeit einer verpflichtenden zweiten Fremdsprache zu verkennen.

der Fremdsprachenunterricht Lernenden mit und ohne Vorkenntnissen zugänglich sein soll, reagieren die meisten regionalen Curricula verhalten und übergeben die Anpassung von Lernzielen und Lerninhalten an die einzelnen Bildungseinrichtungen. Lediglich Andalusien zeigt eine alternative Herangehensweise und hat das Curriculum geteilt, so dass es Lernziele und Lerninhalte für Lernende mit und ohne Vorkenntnisse gibt. Ob sich diese Art von Curriculum in der Praxis als vorteilhaft erweist, bleibt fraglich, doch zumindest wird hier von Seiten der regionalen Gesetzgeber auf die Problematik hingewiesen und versucht, den Bildungseinrichtungen einen Lösungsvorschlag anzubieten.

Die untersuchten Curricula für die EOI wirken insgesamt alle ähnlich strukturiert und orientieren sich explizit am GERS. Auch wenn die Formulierungen teilweise voneinander abweichen und die angegebene Kursdauer für einzelne Niveaustufen variiert, wird durch die gemeinsamen Lernziele nach dem GERS eine gewisse Kontinuität geschaffen. Das Baskenland ist die einzige CCAA, die in ihrer regionalen Gesetzgebung zusätzlich die Stufe C1 einführt.

Fremdsprachenunterricht in der Praxis

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Online-Umfrage für die Bildungsbereiche Schulen (EI-BA), Universitäten und EOI dargelegt werden. Diese werden von Tendenzen ergänzt, die sich aus der Analyse der Interviews ergeben haben.

Wie aus den Curricula hervorgehend, bestätigt auch die Umfrage, dass in allen untersuchten CCAA die erste Fremdsprache entweder in der EI oder in der EP eingeführt und mit einer hohen Anzahl an Unterrichtseinheiten unterrichtet wird. Das Kriterium, dass alle untersuchten Einrichtungen Deutsch im Angebot haben müssen, führt hier zu einer interessanten Entwicklung: Deutsch als erste Fremdsprache dominiert vor allem an privaten⁸ Schulen, Englisch als erste Fremdsprache an staatlichen Schulen. Dem entsprechend ist Deutsch an staatlichen Schulen überwiegend zweite oder weitere Fremdsprache, wenn diese denn überhaupt angeboten wird.

Während eine zweite Fremdsprache in der ESO und im BA zumindest als Wahlfach angeboten werden muss, zeigt die Umfrage, dass weniger als die Hälfte aller in Frage kommenden Bildungseinrichtungen zusätzlich das Erlernen einer dritten modernen Fremdsprache anbieten. Außerdem wird deutlich, dass die Einführung einer zweiten Fremdsprache bezüglich des Zeitpunktes und der Anzahl der vorgesehenen Unterrichtseinheiten uneinheitlich erfolgt. Die Analyse der regionalen Gesetzestexte hat gezeigt, dass das Wahren einer inhaltlichen Kontinuität problematisch sein könnte, auch wenn eine institutionelle Kontinuität gegeben ist, d. h. wenn festgelegt wird, dass eine erste Fremdsprache bis zur ESO oder ggf. bis zum BA gelernt werden muss. Die unterschiedlichen Bedingungen unter denen eine zweite Fremdsprache eingeführt wird, lassen vermuten, dass in diesem Fall sowohl die inhaltliche als auch die institutionelle Kontinuität fehlen.

Aus den Interviews geht die Aussage hervor, dass sich die gewünschte europäische Mehrsprachigkeit für die meisten Lernenden in Spanien als Zweisprachigkeit entpuppt. Die nationalen Autoritäten werden kritisiert, die Notwendigkeit einer verpflichtenden zweiten Fremdsprache zu verkennen. Außerdem scheinen sich einige CCAA auf die Förderung einer bestimmten Sprache zu konzentrieren: so fokussiere Madrid sowie viele andere CCAA die bilinguale spanisch-englische Bildung. Und in der Tat lässt das Fremdsprachenangebot an den untersuchten Einrichtungen nur in Ansätzen eine aktive Förderung der Mehrsprachigkeit erkennen. Obwohl Nachbarlandssprache, wird Portugiesisch an keiner der untersuchten Einrichtung angeboten. Einige Einrichtungen bieten Italienisch, eine Chinesisch an. Obwohl den meisten Einrichtungen vom Gesetz freigestellt wird, welche Fremdsprachen sie anbieten, konzentriert sich die Mehrheit auf Englisch, Französisch und Deutsch.

Es mag Stimmen geben, die bilingualen Unterricht als Einschränkung für den Fremdsprachenunterricht sehen. Die Analyse der Curricula und die Umfrage zeigen allerdings eher gegenteilige Tendenzen. Insbesondere die Curricula aus Katalonien und dem Baskenland zeigen, dass eine bilinguale Unterrichtssituation nicht zwingend zu einer Reduzierung des Fremdsprachenangebots oder dessen Rahmenbedingungen führen muss. Aus den Interviews geht für das Vorschul- und Schulwesen insgesamt die Tendenz hervor, dass eine rege Nachfrage nach Deutsch vorhanden sei. In den Ballungszentren um die spanischen Großstädte könne

der Nachfrage teilweise nicht mehr nachgekommen werden.

An den Universitäten zeigt sich eine starke Tendenz weg von eigenständigen deutschsprachigen Studiengängen hin zu Deutsch als Begleitstudiengang. Im Zuge der Bologna-Reform haben vor allem zusammenfassende Studiengänge wie Moderne Sprachen oder praxisorientierte Studiengänge wie Übersetzungswissenschaften profitiert, innerhalb derer Deutsch gewählt werden kann. In den Interviews wird das Anliegen der EU, die Effizienz der europäischen Hochschulen zu steigern, grundsätzlich positiv gesehen, allerdings wird kritisiert, dass insbesondere Philologien darunter zu leiden hätten. Germanistik wurde zum Zeitpunkt der Umfrage an sieben Universitäten angeboten, Tendenz sinkend.

Die Umfrage zeigt, dass der Anspruch in Bezug auf die zu erreichenden Sprachniveaus an den Universitäten zu sinken scheint. Während für Germanisten noch das Erreichen der Niveaustufe C nach dem GERS angestrebt wird, ist die in den Modernen Sprachen häufigste genannte Niveaustufe B1. Es könnte eine Entwicklung sein, die einen Qualitätsverlust als Folge von Lehrkräftemangel bei steigender Studierendenzahl mit sich bringt. Der tatsächliche Grund bleibt hier allerdings offen. Des Weiteren ist insbesondere im Bereich Tourismus eine zunehmende Bedeutung von Deutsch zu erkennen, aber auch in anderen Studiengängen, z. B. Jura und Wirtschaftswissenschaften.

Die Tatsache, dass die Anzahl der *EOI* in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen ist, zeigt, dass es in Spanien – vielleicht entgegen vieler Erwartungen – eine Nachfrage nach Fremdsprachen zu geben scheint. Den Angaben aus der Umfrage zu Folge bleibt Englisch die mit Abstand beliebteste Sprache vor Französisch und Deutsch. Aus den Interviews geht hervor, dass insbesondere die Nachfrage nach Deutsch zum Zeitpunkt der Untersuchung stagniere. Kritisch gesehen wird in den Interviews das Fehlen der Niveaustufe C nach dem GERS sowie das Fehlen konkretisierender Richtlinien zur Umsetzung nationaler Vorgaben, um die Mobilität von Lernenden und Lehrenden an den *EOI* zu erleichtern. Interessant sind außerdem die Umfrageergebnisse zur Verteilung der Lernenden nach Alter, denn an den meisten Einrichtungen liegt der Altersdurchschnitt der Lernenden zwischen 21 und 35 Jahren. Bei jüngeren Lernenden, die quasi direkt aus der Schule kommen, muss man sich die Frage stellen, inwiefern der schulische Fremdsprachenunterricht unzureichend war, so dass Lernende jetzt eine Weiterbildung an der *EOI* anstreben. Die Umfrage zeigt außerdem, dass es Probleme gibt, Deutschlernende über das Anfängerniveau hinaus zu halten. Während es im Englischen einen hohen Prozentsatz an Lernenden gibt, der sich auf den Niveaustufen B und ggf. C weiterbildet, beenden viele Lernende ihren Deutsch- oder Französischunterricht nach der Niveaustufe A. Hier könnte die subjektiv empfundene Schwierigkeit des Deutschen eine Rolle spielen. Die Interviews zeigen aber, dass diese Schwierigkeit auch Potential bergen kann, denn Deutsch zu lernen bedeutet auch, die Willensstärke zu zeigen, sich mit dieser Sprache auseinanderzusetzen. Dies könnte ein alternativer Ansatz sein, dem Vorurteil der „Unmöglichkeit des Deutschlernens“ entgegenzuwirken.

Ein zentraler Aspekt, der sich aus den Interviews entwickelte und für alle Bildungsbereiche gleichermaßen relevant ist, ist die Lehreraus- und Fortbildung sowie die finanziellen Mittel um diese Sektoren auszubauen und zu fördern. Positiv bewertet werden Veränderungen im Bereich der Lehrerausbildung, allerdings

seien diese Veränderungen noch auszuweiten, z. B. auf andere Bildungsbereiche wie die Universität. Eher kritisch wird dagegen das Angebot zur Lehrerfortbildung gesehen. Hier wird eine generelle Ausweitung des Angebots, sowie eine Spezifizierung nach Sprachen und nach Zielgruppen gefordert.

Forschungsfragen und Handlungsvorschläge

In Zusammenhang mit dieser Arbeit und den Forschungsbereichen Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenpolitik, lassen sich u. a. folgende Forschungsfragen formulieren:

- Wie kann eine Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts aussehen?
- Welche Formen kann Fremdsprachenpolitik in politisch dezentralisierten Ländern haben?
- Inwiefern lässt sich internationale, nationale und regionale Fremdsprachenpolitik kombinieren?
- Inwiefern können historische Ereignisse oder Entwicklungen zu Hemmungen gegenüber Fremdsprachenunterricht führen

Außerdem könnten sich Vertreter verschiedener Sprachen, Bildungseinrichtungen und CCAA austauschen und sich zusammen für eine offiziell höhere Anerkennung von Fremdsprachen einsetzen. Von einem höheren Ansehen aller Fremdsprachen profitiert am Ende auch jede einzelne.

- und wie kann ihnen entgegengewirkt werden?
- Wie lässt sich die Nachfrage nach Sprachen in der Bevölkerung adäquat messen und wie kann flexibler darauf reagiert werden?
- Wie lässt sich die „Schwierigkeit“ einer Sprache messen?
- Welche Rolle können weitere Amtssprachen im Fremdsprachenunterricht spielen?

Es ist evident, dass sich diese Liste weiter fortsetzen ließe und weitere Forschung notwendig ist, um Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenpolitik in ihrer gesamten Komplexität adäquat beschreiben zu können.

Basierend auf den vorgelegten Ergebnissen lassen sich abschließend einige Handlungsvorschläge formulieren:

- Eine zweite Fremdsprache sollte in der *EP* und in der *ESO* verpflichtend eingeführt werden.
- Eine zweite moderne Fremdsprache sollte Teil des Wahlpflichtfächerkanons in der *BA* Spezialisierung Human- und Sozial-

wissenschaften werden.

- Die bisherigen minimalen Standards der RD sollten dem GERS angepasst werden und unmissverständliche Zielsetzungen proklamieren.
- Ein Leitfaden zur Umsetzung des LOE, insbesondere zur Erstellung und Weiterentwicklung fachspezifischer Curricula sollte erstellt werden; dieser Leitfaden soll verschiedene alternative Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen.
- In Bezug auf die EOI sollte die höchste Niveaustufe an den GERS angepasst werden und damit auf das Niveau C angehoben werden.
- Regionale Fremdsprachencurricula sollten im Hinblick auf ihre Kontinuität überprüft und ggf. überarbeitet werden.
- Die Lehrerausbildung sollte nicht nur für bestimmte, sondern für alle Bereiche verbessert werden. Auch hier gilt das Prinzip der Kontinuität.
- Das Fortbildungsangebot sollte ausgeweitet und spezifiziert werden.
- Das Bewusstsein der Bevölkerung für die Bedeutung von Fremdsprachen in der Gesellschaft und von Fremdsprachenunterricht für die Lernenden sollte geschärft werden.
- Das Vorurteil, Deutsch sei „unmöglich“ zu lernen, sollte abgebaut werden.

Viele dieser Handlungsvorschläge können nur mit Hilfe finanzieller Unterstützung und demnach in kleinen Schritten umgesetzt werden. Alle Initiativen sind auf engagierte Menschen angewiesen, die sich für Fremdsprachen begeistern. In Bezug auf die letzten beiden Punkte ist es m. E. wichtig, weniger die Vorurteile und Schwierigkeiten sondern die Attraktivität fremder Sprachen herauszuarbeiten und anzuerkennen. In Spanien entsteht historisch bedingt erst seit wenigen Jahrzehnten ein Bewusstsein für die Bedeutung fremder Sprachen. Englisch gewinnt weiterhin an Boden auf Grund seiner Rolle als Weltsprache und Französisch wird insbesondere durch die EU-Institutionen in seiner Wichtigkeit bestärkt. Deutsch wird häufig mit der Wirtschaftskraft Deutschlands verbunden, ein Faktor, der durch die derzeitige Finanzkrise in Europa noch bedeutender werden könnte. Im Sinne der europäischen Bildungspolitik, an der sich das spanische Bildungsgesetz orientieren möchte, sollten aber auch andere Sprachen gleichermaßen von Seiten nationaler und regionaler Autoritäten gefördert werden. Außerdem könnten sich Vertreter verschiedener Sprachen, Bildungseinrichtungen und CCAA austauschen und sich zusammen für eine offiziell höhere Anerkennung von Fremdsprachen einsetzen. Von einem höheren Ansehen aller Fremdsprachen profitiert am Ende auch jede einzelne.

1. Jessica Lüth: *Deutschunterricht an spanischen Bildungseinrichtungen – eine Bestandsanalyse unter Berücksichtigung fremdsprachenpolitischer Aspekte*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magistra Artium, Universität Hamburg.
Für weitere Informationen: jessica.lueuth@kcl.ac.uk
2. Tabelle: Jessica Lüth
3. Je nach Bildungsbereichen werden die Bereiche in Zyklen (*ciclos*) oder Kurse (*cursos*) unterteilt. Die Länge variiert von Bereich zu Bereich.
4. span. *lenguas co-oficiales*: Es handelt sich in verschiedenen CCAA um Katalanisch und/oder dazugehörige Variationen, Baskisch und/oder Galicisch.
5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.
6. Im BA können die Lernenden zwischen drei Spezialisierungen wählen: a) Kunst, b) Wissenschaften und Technologie und c) Human- und Sozialwissenschaften.
7. Im Rahmen der Arbeit wurden folgende regionale Gesetzestexte untersucht: für Andalusien, Aragón, die Kanarischen Inseln, Kantabrien, Katalonien, Kastilien und León, Madrid und das Baskenland Curricula für die Schulen und die EOI. Für Asturien, die Balearen, Kastilien und La Mancha, Galizien, Murcia, Navarra und Valencia ausschließlich die Curricula für die EOI.
Für weitere Informationen bzw. vollständige Bibliographie: jessica.lueuth@kcl.ac.uk
8. Privat- oder staatlich anerkannte Privatschulen werden unter dem Begriff *private Schulen* zusammengefasst.

Bibliographie zum Thema *Sprachenpolitik und Deutsch in Spanien*:

- Acosta, Luis A. (2001), Germanistik und Deutsch an den spanischen Universitäten: Institute, Lehrkräfte und Studenten. Stand 2001, BOA, Asociación Madrileña de Germanistas, Madrid
- Balzer, B., Benito Rey, M., Caesar, S. et al. (Hrsg.) (2008), *Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. Deutsch als Fremdsprache und Linguistik. Germanística y Enseñanza del Alemán en España. Alemán como Lengua Extranjera y Lingüística*, Vol. 1, Editorial Idiomas, Madrid.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl. Francke, Tübingen
- Bausch, K.-R. (2007), „Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in Bausch et al. (Hrsg.) (2007), *Handbuch*, S. 111-116.
- Bosch Roig, G. (1999), „Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien. Ein Beitrag zu einem empirisch begründeten sprachpolitischen Konzept“ (Diss.) Bielefeld 1999. <http://bison.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/308/pdf/0019.pdf>
- Christ, H. (2007), „Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in Bausch, K.-R./etal. (Hrsg.) (2007), *Handbuch*, S. 102-110.
- Dräxler, H.D. (2006), „Deutsch in Spanien, offensichtlich sinnvoll, aber scheinbar nicht vermittelbar. Sprachenpolitische Fakten und Überlegungen.“, in AGA und FAGE (eds.), *Magazin* Nr. 12/2006, S. 10-13.
- Ehlers, Ch. (1996), „Der Deutschunterricht in der *Escuela Oficial de Idiomas* in Andalusien. Bestandauf-

- nahme und Zukunftsaussichten“, in AGA (Hrsg.) (1996), *Magazin* Nr. 1, S. 46-54.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008), *Viele Sprachen für ein Europa. Sprachen in der europäischen Union*. Brüssel. <http://ec.europa.eu/publications/booklets/movel/74/de.pdf>
- Eurydice (2008) (Hrsg.), *Schlüsselschritte zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*, Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf
- Eurydice (2009) (Hrsg.), *Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses*, Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099DE.pdf
- Goethe-Institut Madrid (Hrsg.) (2007), *Deutschlernen in Spanien*, Madrid. <http://www.goethe.de/mmo/priv/2960808-STANDARD.pdf> (08.07.2009)
- Goethe-Institut Madrid (Hrsg.) (2007), *Deutschunterricht an allgemein bildenden Schulen und staatlichen Sprachschulen in Spanien. Auswertung der Statistik des spanischen Erziehungs- und Wissenschaftsministeriums für das Schuljahr 2005/2006*, Madrid
- Huguet, Á., Lapresta, C., Chireac, S.-M. (2009), „Bilinguale Erziehung im Mehrsprachenstaat Spanien“, in Koskensalo, A. et al. (Hrsg.), *The role of language in culture and education. Sprache als kulturelle Herausforderung*, LIT Verlag, Berlin und Münster, S. 57-87.
- Orduña, J. (2006), „Aus der Peripherie des Netzwerkes. Inlands- und Auslandsgermanistik aus spanischer Sicht“, in

- DaF, Nr. 43, Heft 3, 2006, S.131-137.
- Siguan, M. (2007). „Die deutsche Sprache in Spanien“, in Ammon, U., *Globale Zukunftsperspektiven für internationale Germanistik*, Jg. 39/2, *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, S. 51-61.
- Siguán, M. (2008), „Spanien“, in Institut für Deutsche Sprache IDS (Hrsg.), *Germanistik und Deutschunterricht in 11 Ländern*, IDS, Mannheim.
- Gesetzestexte:**
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. In: Boletín Oficial de España (BOE) Nr. 106, 2006, S. 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Ciencias: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. In: Boletín Oficial de España (BOE) Nr. 4, 2007, S. 474-482.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. In: Boletín Oficial de España (BOE) Nr. 293, 2006, S. 43053- 43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. In: Boletín Oficial de España (BOE) Nr. 5, 2007, S. 677-773.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. In: Boletín Oficial de España (BOE) Nr. 266, 2007, S. 45381- 45477.

El humanismo no protege: Las memorias escolares de Alfred Andersch

CHRISTIAN ROITH

Universidad de Almería

Una clase del catedrático Forster. El catedrático de instituto Forster entró en el aula. Exactamente a las ocho y cuarto en punto. Todas las conversaciones entre los alumnos se acabaron inmediatamente y nos levantamos silenciosamente para responder al saludo del profesor. Después de escuchar el golpe seco que produjo su cartera cargada, al colocarla sobre la mesa, y su buenos días, clase», le contestamos con un disciplinado «buenos días, señor catedrático». Nos sentamos. Siempre dos alumnos compartiendo una mesa, las mesas ordenadas en tres filas. Hasta el año pasado, no habíamos podido disfrutar de este lujo; teníamos que compartir unos antiquísimos banquetillos fabricados de una pieza en los que nos costaba cada vez más acomodarnos. Al fin y al cabo, ya habíamos alcanzado la adolescencia y medíamos tanto o más que muchos profesores. Pero ningún alumno pensó en su comodidad física en este momento, estábamos preocupados por nuestro bienestar psíquico. Casi todos los alumnos habían notado, casi al instante de sentarnos, este brillo asesino en los ojos de nuestro profesor, un brillo, que incluso los gruesos cristales de sus gafas no podían esconder. 'El Forster' iba en búsqueda de sangre fresca, como un vampiro hambriento, lo sabíamos, ya unos momentos antes de escuchar su «esta mañana, examen oral».

A todo el mundo nos hubiese gustado ser invisibles por un momento, al menos ante los ojos del monstruo que nos estaba amenazando. Forster tardó poco en elegir a su víctima: «Elmar». Se dirigió a un alumno rubio y delgado de la tercera fila, «haga el favor de levantarse y traducir el primer párrafo de la nueva lección.» Con una expresión de dolor intenso, nuestro compañero se levantó cogiendo el libro entre sus manos. Pareció encontrarse en estado de shock, estaba muy pálido, pero todavía reaccionaba. Me quedé un poco sorprendido cuando escuché reproducir a Elmar, con voz entrecortada, su versión, quizás poco elegante, pero más o menos correcta, del texto de Cesar: «Cuando los cónsules tenían el escrito de Cesar en sus manos...» Al terminar, sus ojos azules buscaron la aprobación del catedrático, una esperanza que se vio rápidamente truncada. «No ha estado mal, Elmar, sobre todo, teniendo en cuenta que Usted es un estudiante de latín bastante mediocre.» Se detuvo un momento, dejó de fijarse en su víctima y le habló a toda la clase, con aire pensativo: «Bueno, me han dicho que existe gente feliz en este mundo que no tiene ni idea de latín.» Con una corta y seca carcajada concluyó sus disparatadas reflexiones y volvió a su tarea. «Vamos a ver, Elmar, seguramente me podrás indicar el modo verbal utilizado en 'ut in senatu recitarentur'». Algo dubitativo, casi como si se estuviese preguntando en vez de contestar a una pregunta, Elmar dijo: «Subjuntivo.» «Correcto, Elmar.» Sin embargo,

«Vamos a ver, Elmar, seguramente me podrás indicar el modo verbal utilizado en 'ut in senatu recitarentur'». Algo dubitativo, casi como si se estuviese preguntando en vez de contestar a una pregunta, Elmar dijo: «Subjuntivo.» «Correcto, Elmar.» Sin embargo, el estilo poco decidido de su alumno le animó a volver al ataque.

el estilo poco decidido de su alumno le animó a volver al ataque. «Y ahora informamos sobre el valor de 'ut' en 'ut superioribus fecerint temporibus'». «En este caso, 'ut' tiene un valor comparativo», dijo Elmar sin dudarlo demasiado y añadió «como Usted podría haber deducido de mi traducción.» Con este pequeño comentario Elmar había firmado su sentencia de muerte. Para nosotros, no tenía sentido, no entendíamos por qué Elmar se suicidó de esta manera – quizás la fuerte tensión y su deseo inconsciente de terminar el sufrimiento lo antes posible. De nuevo brillaron los ojos del catedrático esgrimando una malig-

Resumen

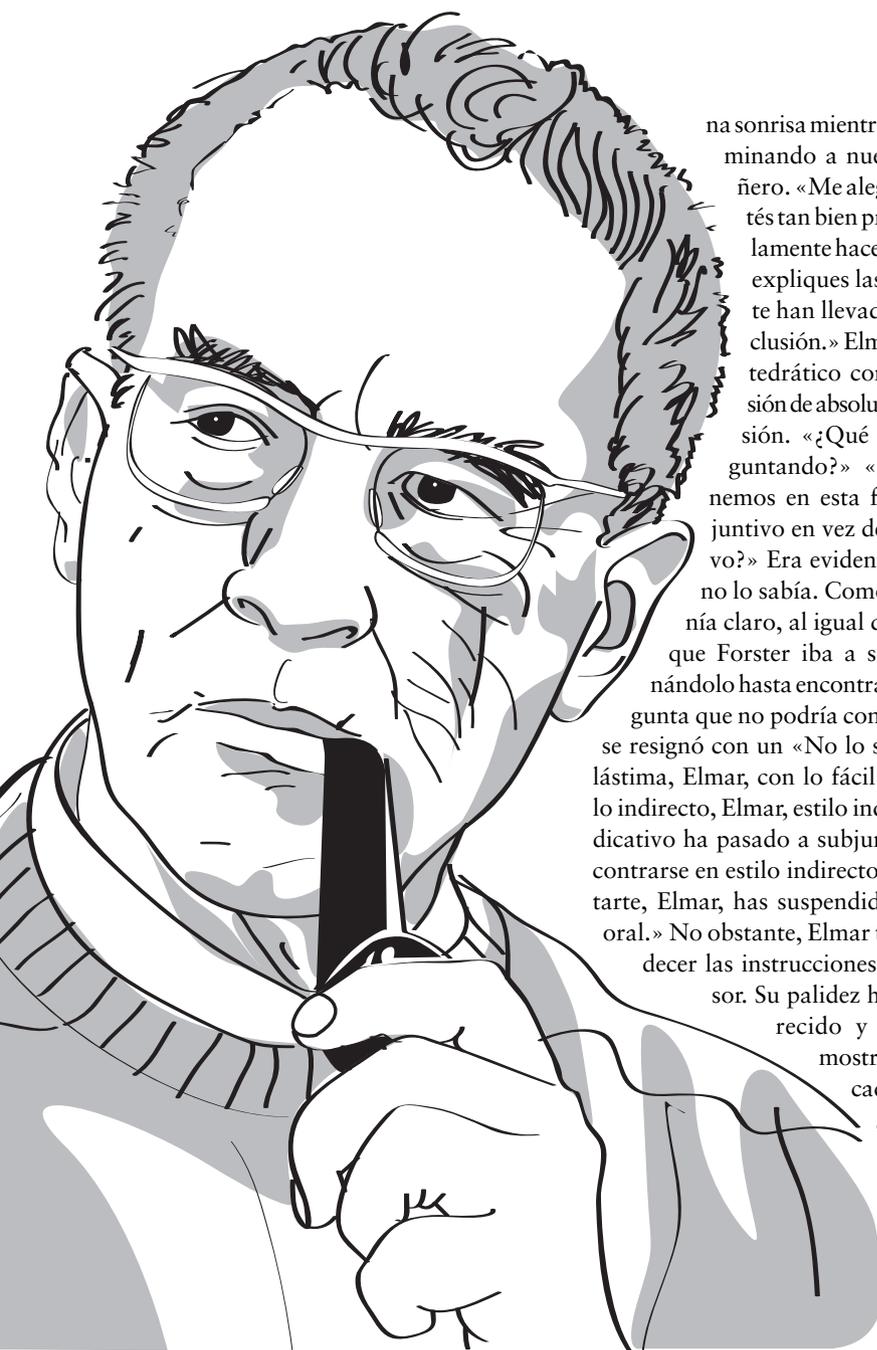
Se interpretan dos fuentes de memorias escolares, los recuerdos del escritor Alfred Andersch, que los condensa en su novela «El padre de un asesino», y las memorias personales del autor. Ambientadas ambas memorias en el mismo instituto de educación secundaria en Múnich, constituyen un material idóneo para realizar una comparación histórica, sobre todo en referencia al contexto entre estructuras de instituciones educativas, la personalidad de sus profesores y acontecimientos históricos. Aunque algunos elementos del autoritarismo del año 1928 y de la época dictatorial posterior seguían vivos en 1978, se puede constatar que el paso del tiempo había tenido sus efectos sobre las normas que determinaban el comportamiento de los profesores, en el sentido de que las acciones agresivas de profesores contra sus alumnos en 1978 fueron más limitadas que en 1928. Además, queda la sensación de que las condiciones de una sociedad enferma se reflejan en su sistema escolar y de que los fenómenos de autoritarismo, antisemitismo y frustración social, presentes en 1928, constituyeron un caldo de cultivo para originar la catástrofe histórica del holocausto.

Palabras clave: Alfred Andersch, memorias escolares, autoritarismo, antisemitismo, nacionalsocialismo, holocausto.

Summary

Two sources of school memoirs are interpreted, the records of the writer Alfred Andersch, who condenses them in his novel "The Father of a Murderer", and the personal memoirs of the author. Both memoirs refer to the same secondary school in Munich and constitute an ideal material for a historical comparison, above of all in reference to the context between the structure of educational institutions, the personality of their teachers and historical events. Even though some elements of the authoritarianism in 1928 and the following dictatorship were still alive in 1978, the course of time had had its impact on the rules, which determined the teachers' behaviour, in the sense that aggressive actions of teachers against their students were more limited in 1978 than in 1928. Furthermore, the impression remains that the conditions of a sick society are reflected in its school system and that the phenomena of authoritarianism, anti-Semitism and social frustration, which were present in 1928, constituted a fertile soil in order to cause the historical catastrophe of the holocaust.

Key words: Alfred Andersch, school memoirs, authoritarianism, anti-Semitism, national socialism, holocaust.



Roith, Christian, "El humanismo no protege. Las memorias escolares de Alfred Andersch", *Magazin*, n. 20, diciembre, 2011, pp 48-57.

na sonrisa mientras seguía examinando a nuestro compañero. «Me alegro de que estés tan bien preparado. Solamente hace falta que nos expliques las razones que te han llevado a esta conclusión.» Elmar miró al catedrático con una expresión de absoluta incompreensión. «¿Qué me está preguntando?» «¿Por qué tenemos en esta frase un subjuntivo en vez de un indicativo?» Era evidente que Elmar no lo sabía. Como también tenía claro, al igual que nosotros, que Forster iba a seguir examinándolo hasta encontrar alguna pregunta que no podría contestar. Elmar se resignó con un «No lo sé.» «Ay, qué lástima, Elmar, con lo fácil que es. Estilo indirecto, Elmar, estilo indirecto. El indicativo ha pasado a subjuntivo por encontrarse en estilo indirecto. Puedes sentarte, Elmar, has suspendido el examen oral.» No obstante, Elmar tardó en obedecer las instrucciones de su profesor. Su palidez había desaparecido y sus mejillas mostraban un marcado color rojo.

¿Traduciendo bien un párrafo completo, contestando bien a dos

preguntas, y después un suspenso? «Usted, señor catedrático», sonó la voz clara de Elmar, «es un sádico.»

Se hizo un silencio, un absoluto silencio... Por primera vez, un alumno le había dicho a la cara al catedrático Forster lo que todos pensábamos de él. Pero este silencio duró no más de una décima de segundo, porque todos empezamos a reír a carcajadas, tan abierta y descaradamente que hasta nuestro torturador no pudo evitar acompañarnos en nuestra alegría.

Comentario intermedio: Memoria personal y colectiva

¿Qué es lo que convierte este pequeño recuerdo de una clase en un *Gymnasium*¹ a finales de los años setenta en un material que puede servir para la reflexión sobre los contextos entre estructuras de instituciones educativas, la personalidad de sus profesores, en particular, sus inclinaciones sádicas y acontecimientos históricos? Como toda memoria personal posee una cierta verdad que cumpliría con el criterio de lo intersubjetivamente aceptable no solamente por parte de los testigos directos —que recordarían seguramente el episodio, a pesar de que algunos detalles son el resultado de una reconstrucción posterior— sino que trasciende este círculo, constituyendo una experiencia prototípica para una persona que ha visitado un instituto de educación secundaria con las características mencionadas en la época en cuestión. Lamentablemente, la experiencia del enfrentamiento con un profesor que aprovecha el poder que le otor-

ga una institución educativa para vivir su sadismo, encontrando placer en la humillación de los alumnos que le están encomendados, no es un fenómeno poco frecuente. Sin embargo, la forma de ejecución de estas crueldades refinadas, varía a lo largo de diferentes épocas históricas, dependiendo en gran medida de las posibilidades existentes en los sistemas educativos de cada época. Asimismo, la investigación de esta variación formal y también la de las diferencias en las consecuencias personales que se derivan de cada acción educativa agresiva, se presentan como una empresa interesante desde el punto de vista de su análisis, y, es por ello, que el párrafo anterior puede servirnos como referente para su comparación histórica.

Esta comparación histórica es posible gracias a la existencia del testimonio de otra clase que se realizó en el mismo edificio, pero unos cincuenta años antes: me refiero a la novela corta *El padre de un asesino* de Alfred Andersch, un ex-alumno del Wittelsbacher Gymnasium en Múnich, al igual que el autor de estas líneas, que refleja con una calidad literaria extraordinaria los acontecimientos que ocasionaron su expulsión de este instituto elitista. Si la historia del instituto —probablemente desconocida por los alumnos²— constituye la base sobre la que se desarrollan las acciones referidas en el primer párrafo, influyendo directamente en el comportamiento de las personas que participan en la escena, existe, en el relato de Andersch, redactado con el conocimiento de los años ochenta del siglo pasado, una referencia no explícita, y quizás, por esto, aún más siniestra, a la mayor catástrofe de la historia alemana: el holocausto. El olor a millones de personas gaseadas y quemadas en los campos de exterminio flota por encima de esta historia, la historia de una clase que termina de un modo tan desagradable, con la expulsión de dos alumnos como consecuencia del sadismo del director de la escuela. No obstante, la inmensa densidad de la argumentación³ de Andersch merece un resumen comentado de su novela corta, también con la intención de llevar a cabo la comparación mencionada anteriormente. Y otra cosa es necesaria: revelar el apellido del director del Wittelsbacher Gymnasium en los años veinte. Fue Himmler. Gebhard Himmler.

Elementos de unas memorias escolares en forma de novela corta

Andersch relata en su novela corta los acontecimientos que se desarrollan durante unos 45 minutos de clase en el Wittelsbacher Gymnasium del año 1928, utilizando su alter ego Franz Kien. Al inicio de una clase de griego entra el director de la escuela, al que los alumnos llaman Rex³, con el objetivo de proceder a una inspección inesperada. No solamente la referencia al comportamiento formal de los alumnos y de su profesor, el Dr. Kandlbinder, ante el director, sino también la descripción de Andersch de este último como una persona provista de un físico imponente en la que, asimismo, destaca su naturaleza calculadora y precisa, consigue remarcar el poder de la figura del director. Al principio, el director deja actuar al profesor de la clase y a su mejor alumno, hasta que descubre, por unos breves comentarios sobre el contenido de esta representación, la estrategia de evitar un examen en profundidad. El aumento de su intervención en el desarrollo de la clase es gradual, después de haber mostrado su falta de interés por los conocimientos del alumno más destacado de la clase, permite que Kandlbinder elija al segundo alumno y le someta a otro examen. Sin embargo, la elección del profesor es errónea, como nos cuenta Kien. El alumno Konrad Greiff es un estudiante de griego excelente —razón por la que Kandlbinder le elige— pero, por otra parte, el alumno se muestra poco inclinado a aceptar las estructuras jerárquicas del instituto, tal y como tanto el director como el profesor esperan. Al levantarse, se atreve a contestar la orden de su profesor con un «con mucho gusto, Dr. Kandlbinder», en vez de seguir las instrucciones silenciosamente. Antes de seguir con el relato de los acontecimientos, Andersch/Kien informa al lector sobre un enfrentamiento que se había producido recientemente entre este profesor y Greiff. Este último había insistido ante Kandlbinder en el uso de su apellido aristocrático completo «Von Greiff», una pretensión que le había enfurecido lo suficiente para abandonar la clase, pero que no le llevó a sancionar al alumno rebelde. No obstante, tal y como nos cuenta el autor, Greiff nunca había destacado su condición de aristócrata ante sus compañeros de clase.

Evidentemente, esta humilde retrospectiva tiene el objetivo de mostrar al lector la idiosincrasia de la sociedad alemana y la de sus estructuras jerárquicas a finales de los años veinte, en las que el conflicto persistente entre la clase burguesa —que de hecho está en el poder, pero cuya revolución había fracasado estrechamente en el siglo XIX— y los aristócratas, cuya legitimación quedó fuertemente dañada después de la Guerra Mundial perdida, sigue reflejándose.

La reacción del director es inmediata:

Andersch relata en su novela corta los acontecimientos que se desarrollan durante unos 45 minutos de clase en el Wittelsbacher Gymnasium del año 1928, utilizando su alter ego Franz Kien.

utilizando el apellido completo del alumno, le recuerda las reglas que debería haber respetado para dirigirse a su profesor. Cuando se da cuenta de que el alumno sigue resistiéndose a aceptar su superioridad, el director le enfurece más, primero con la sanción de una hora de retención y un comentario sobre la disciplina militar que haría falta a Greiff —lamentándose también sobre las limitaciones actuales del ejército alemán, cuya fuerza estaba limitada a 100.000 hombres en consecuencia del tratado de Versalles— y al final con la cita «Quod licet Jovi, non licet bovi», refiriéndose a la desobediencia de Greiff al dirigirse a su profesor con su título académico y su apellido. El adolescente, enfurecido, intenta defenderse de esta humillación y espetta al director «soy un barón de Greiff y Usted nada más que un señor Himmler». El director reacciona tranquilamente, pe-

ro ya a sabiendas de que no podrá doblegar la voluntad de Greiff, por lo que el episodio termina con la expulsión del alumno por comportamiento indebido.

En este momento, el director se convierte en el protagonista absoluto de la inspección, eligiendo él mismo al alumno al que sometería a examen. El lector no sabe, si el viejo Himmler había empezado su inspección con la intención de relegar a Greiff; tenemos que sospechar que Kandlbinder le había informado sobre el comportamiento poco respetuoso de este alumno, pero no queda claro, si existió o no, la intención previa, por parte del director, de aprovechar la ocasión en este momento concreto para sancionar la falta del joven aristócrata. Por otra parte, cuando «Rex» llama a



Alfred Andersch

Kien para examinarle, no cabe duda de que lo hace como consecuencia de una decisión tomada con anterioridad. Andersch utiliza la transición que se ocasiona tras el primer punto de inflexión de su historia —la discusión entre el director y Greiff y la expulsión de este último— para exponer unas reflexiones sobre la personalidad de los dos Himmler y la relación entre ambos. Kien recuerda las palabras de su padre, un capitán excombatiente de la Primera Guerra Mundial que sufre de las consecuencias de una herida contraída en esta contienda, sobre el joven Himmler:

El joven Himmler... es un hombre excelente, seguidor de Hitler, pero no unilateral... el más listo, el más fiable, tranquilo, pero muy decidido... tiene una enemistad mortal con su padre, porque el viejo Himmler pertenece al Partido Popular Bávaro, negro hasta los huesos, cree que es un hombre nacional..., pero ni siquiera es antisemita, no le molesta relacionarse con judíos, imagínate, ¡con judíos!, por esto su hijo ha roto las relaciones con él, el joven Himmler nunca se sentaría en la misma mesa que judíos, jesuitas y masones (Andersch 1993: 60).

Por otra parte, el viejo Himmler es peligroso, ambicioso, alguien que busca siempre el contacto íntimo con la alta sociedad católica de Múnich. Evidentemente, es posible que el autor se limite a reconstruir literalmente las opiniones de su padre en el año 1928; pero tanto el lector actual como el escritor Andersch en 1980, conocen los cruentos crímenes cometidos y organizados por Heinrich Himmler, de tal manera, que se puede sospechar, que la reproducción de esta referencia positiva al carácter del futuro asesino tiene también la intención de comentar y explicar las razones por las que los nacionalsocialistas pudieron hacerse con el poder absoluto en Alemania, solamente unos cinco años después de los acontecimientos relatados. Las ideas políticas del padre de Franz Kien —una mezcla de nacionalismo, militarismo, antisemitismo y fe cristiana, acompañadas por el sentimiento de la humillación personal a causa de la injusta derrota en la guerra— son compartidas por una parte de la población, que se traduciría en años venideros en un porcentaje considerable de votos a favor del NSDAP, aunque no generarían una mayoría absoluta⁵. Después, los nacionalsocialistas supieron conquistar y cimentar el poder, aprovechando el apoyo popular existente y la legalidad vigente, persiguiendo y matando simultáneamente a sus enemigos políticos. Sin embargo, una de las razones que explican «el hecho sorprendente de que la élite de un pueblo culto se someta a unos asesinos en serie» es «que al principio parecieron... unos idealistas altruistas que hubiesen dedicado su vida al servicio de su pueblo, habiendo cometido algunas irregularidades» (Schwanitz 2000: 229), una equivocación que también el padre de Franz Kien comete.

La novela continúa con una breve intervención del viejo Himmler en la que obliga a un alumno a quitarse una pequeña cruz gamada de su chaqueta, obligación fundamentada oficialmente en la prohibición de exhibir símbolos políticos en clase, pero en secreto, motivada por la rabia del director contra los nacionalsocialistas que le habían robado a su hijo - siempre según las reflexiones de Kien. A esta altura del relato, el protagonista manifiesta, siempre en un estilo muy sencillo, típico de un chico de 14 años, su incompreensión por el antisemitismo, ya que tiene un buen amigo judío, y su falta de interés por Hitler, cuya cara le parece «estúpida y mediocre». Estas reflexiones de Kien se ven inmediatamente interrumpidas, cuando el director le llama para examinar sus conocimientos de griego.

A partir de este momento, el director Himmler celebra paulatinamente la destrucción de la carrera escolar de Kien. Le ordena la traducción de una frase sencilla al griego y su escritura en la pizarra, un examen que Kien no puede superar. Simultáneamente, muestra su superioridad sobre el profesor de la clase, criticando la complejidad de la gramática utilizada y exponiendo unas reglas sencillas que incluso Kien es capaz de comprender. Andersch no destaca solamente la acción sádica del director —sin usar este concepto, pero en sus reflexiones deja al descubierto, cómo Himmler se deleita con la humillación de su alumno— sino que reconoce también su propia incapacidad de cumplir con las exigencias del instituto. Al diagnóstico del director que le describe como un alumno «que podría si quisiese, pero no quiere» sigue la reflexión de Kien/Andersch sobre la cuestión de por qué no quiere. La respuesta a esta cuestión en la novela no es muy concluyente, pero uno de los puntos a los que el autor hace referencia es el desconocimiento por parte del alumno de sentimientos como la alegría o el amor, hecho que le confiere una falta de motivación para esforzarse. A continuación, el director se apresura a destrozarse cruelmente la esperanza de Kien de que su examen no concluya trágicamente ya que lo tilda de «inteligente pero perezoso».

Himmler rechaza la propuesta de Kandlbinder de organizar clases particulares para Kien, ya que su padre no podría pagarlas; también aprovecha esta oca-

sión para informar en público que Kien había sido liberado de pagar la matrícula. El director había aprobado la solicitud del padre respecto a la exención del pago de la cuota para hacer un favor a un oficial altamente condecorado, a pesar de que se suele conceder solamente a alumnos brillantes. El monólogo del director concluye con una pregunta mordaz en la que consulta a Kien por el estado de salud de su padre, cuestión, a la que éste contesta haciendo referencia al delicado estado de salud que mantiene desde hace tiempo. No obstante, el director no muestra misericordia por este hecho y termina la carrera escolar de Kien y simultáneamente la de su hermano con estas palabras: «Oh, lo siento. Además no se sentirá mucho mejor, cuando se entere de que sus hijos no son aptos para la formación en escuelas superiores⁶.»

Sorprendentemente, la reacción del padre de Kien no es tan negativa como Franz teme. Por una parte, debido a su enfermedad que le ha restado energía, por otra, porque interpreta la acción de Himmler como fruto de su envidia —Kien padre posee la condecoración «cruz de hierro de primera clase»— por lo que se resigna aceptando la expulsión de sus dos hijos.

El «Wittelsbacher Gymnasium» en memorias escolares de 1928 y 1978: una comparación

Antes de reflexionar sobre la interesante cuestión que se deriva de la estructura institucional del *Gymnasium* de 1928, en particular con referencia a las posibilidades y límites que ofrecía para la realización de actos sádicos por parte de docentes y dirección, y el desarrollo hacia la barbarie absoluta que Alemania sufrió en los años siguientes, parece prometedor investigar las similitudes y diferencias que se produjeron en este instituto entre los años 1928 y 1978 en diferentes aspectos, aprovechando como fuente el producto literario y la experiencia propia. El marco teórico y, en consecuencia, las categorías básicas utilizadas para elaborar esta comparación histórica se orientan principalmente en los trabajos de Foucault. En su obra «*Vigilar y castigar*», Foucault parte de la categoría básica *poder* para investigar el papel de las ciencias humanas en la construcción de tecnologías modernas de dominio; una tecnología fundamental en este contexto constituye el examen, cuyas di-

ferentes manifestaciones históricas son el objeto principal de los recuerdos personales presentados en la introducción y la obra literaria resumida. Tanto en 1928 como en 1978 y probablemente también en la actualidad, las relaciones de poder dentro de la institución se manifiestan en toda su esencia en el acto del examen. El examen divide a las personas presentes en un aula escolar entre los que tienen el poder de definir a los demás, de asumir el papel del «profesor-juez» y emitir un juicio, y los que son el objeto pasivo de este acto. La subordinación de las actividades dentro de la institución escolar a los requerimientos del examen, constituye también una similitud entre 1928 y 1978 en su calidad de fenómeno que persiste dentro de los institutos alemanes de educación secundaria: los profesores destacan la importancia del contenido actual de su materia para el próximo examen, mientras que los alumnos se esfuerzan en averiguar lo que es relevante para el examen y en aprenderlo, sin que este aprendizaje tenga un sentido más allá de la satisfacción de los requerimientos de la institución y de su sistema de poder.

Evidentemente, la enseñanza de ciertas materias como latín y griego, por ejemplo, genera también un determinado conocimiento para los alumnos, pero los escasos recuerdos que un adulto posee de aquellas materias que perdieron su importancia después de terminar la escuela, indican que su propósito fundamental es distinto a la transmisión de conocimientos: más bien se trata del uso de estas materias como instrumentos para el ejercicio de poder, para enseñar obediencia a los alumnos, para enseñarles a aprender lo mandado, sin tener en cuenta si el objeto del aprendizaje tiene sentido para el alumno o no. Quizás podemos entender el comentario de Kien de que no experimentó «ni amor, ni alegría» en el instituto como una consecuencia de esta característica de la enseñanza, es decir, como un reacción emocional a la idiosincrasia del sistema escolar de su época.

Amor y alegría tampoco fueron emociones que los alumnos de 1978 experimentaron con mucha frecuencia en su instituto, pero no estuvieron tan absolutamente ausentes como en 1928 para el alumno Andersch. Esta diferencia se debe probablemente a los pequeños cambios que se produjeron en los cincuenta años que median

entre estas dos fechas. Incluso en el conservador estado de Baviera, administrador del Wittelsbacher Gymnasium, se había producido una cierta relajación de las estructuras jerárquicas en la sociedad que se reproducía también en sus escuelas. Muy pocos profesores —entre ellos por ejemplo el profesor Forster— conservaron algunos de los formalismos que Andersch nos relata. Levantarse y saludar al principio de la clase fue uno de los formalismos, en los que insistían los profesores más conservadores, pero la regla de dirigirse a un profe-

En el sentido de Blioumi, el modelo de interculturalidad se aplicaría delimitando un segmento de la producción literaria, una minoría discriminada positivamente formada por un elenco de autores con una aportación sociológica determinada, temas, estilo y topografía de origen propios.

sor usando exclusivamente su título y nunca su apellido había desaparecido. Al rígido Sr. Forster nos dirigíamos tanto con un «Sr. Profesor» como con un «Sr. Catedrático» —esto lo limitamos sobre todo a situaciones formales que se presentaban en los exámenes— y la mayoría de las veces utilizamos su apellido.

A pesar del habitual clima de miedo a los exámenes por parte de los alumnos, debido a una presión selectiva muy alta —sólo aproximadamente el 50% de los principiantes en el instituto en los años setenta llegaron a los exámenes finales sin repetir una clase y también los abandonos eran muy frecuentes— era inimaginable que un alumno fuese expulsado del instituto como el resultado de uno solo comportamiento indebido o de un solo examen suspenso. El suspenso de un examen oral podía resultar una experiencia desagradable, pero no

tenía demasiada importancia para la nota final en la materia que se determinaba principalmente por los frecuentes exámenes escritos que se realizaron bajo una estricta vigilancia. No obstante, también este sistema produjo sobre todo en algunas materias impartidas por determinados profesores —por ejemplo el catedrático Forster mencionado— un número considerable de repetidores de curso y de abandonos escolares.

La mayor diferencia entre el Wittelsbacher Gymnasium de 1928, tal y como nos lo relata Andersch, y de 1978, reside, sin lugar a duda, en el papel del director del instituto. El «Rex» del año 1978, un profesor de matemáticas y ciencias naturales, miembro del partido cristiano-social que gobernaba en Baviera, no realizó nunca ins-

tación política totalmente diferente, fue muy cordial y nunca mostró un afán de mostrar su superioridad como lo hizo su antecesor de 1928. En general, se podría diagnosticar que los síntomas de una sociedad altamente jerárquica que Andersch observa en el instituto de 1928 —el poder absoluto del director del instituto que expulsa a los alumnos a su antojo, la insistencia en su superioridad sobre profesores y alumnos, el conflicto entre la clase burguesa y la aristocracia— había desaparecido casi por completo en 1978, probablemente como consecuencia de la paulatina democratización de la República Federal de Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, y en particular, como resultado de los cambios sociales iniciados después de la revuel-

años antes de los últimos exámenes. También existía, por aquel entonces, un número sorprendentemente alto de apellidos aristócratas. Tratándose oficialmente de un instituto público y gratuito, administrado por el estado, y, en principio, accesible para todo el mundo, fue posible derivar del comportamiento y de los comentarios de muchos profesores una definición del instituto tildándola de escuela elitista, pero no exclusivamente en un sentido de adquisición de méritos académicos, sino también por una tendencia a tener en cuenta la descendencia social de los alumnos a la hora de evaluar sus rendimientos, dando preferencia a hijos de aristócratas y académicos.

La procedencia social y las actitudes políticas de los profesores de 1978 coincidían ampliamente con las de los padres de sus alumnos. Hubo una mayoría claramente conservadora y un gran número de miembros del partido cristiano-social, aunque a veces no solamente por razones ideológicas. Algunos afiliados al CSU⁷ pagaron sus cuotas probablemente también con la esperanza de acelerar de esta manera su promoción profesional que dependía en gran parte de las decisiones de funcionarios con la misma orientación política. Desde esta perspectiva no parece casual que tanto el director como su suplente fuesen militantes de este partido. Además de los profesores abiertamente conservadores hubo algunos, aproximadamente el 35%, que evitaron todo tipo de comentarios que hubiesen permitido conclusiones sobre sus simpatías políticas, y también un grupo muy reducido de profesores que confesaron su afiliación al partido socialdemócrata u otras tendencias de izquierda. Dos profesores se atrevieron incluso a participar en una manifestación pacifista, lo que supuso una acción bastante arriesgada para un funcionario público bávaro en tiempos de crispación social sobre el curso a seguir en materia de defensa nacional y de «*Berufsverbote*»⁸ contra afiliados o simpatizantes del partido comunista.

En general, parece que el profesorado muniquense de la Alemania Federal democratizada de 1978 mostraba una diversidad ligeramente mayor que sus antecesores de 1928, en lo que se refiere a las convicciones políticas, a pesar de la existencia de una cierta similitud por la preferencia por una ideología católica conservadora, coincidente con los partidos que



El Wittelsbacher Gymnasium en Munich.

pecciones de sus clases y profesores a la manera del viejo Himmler. Sus intervenciones en la vida cotidiana de los alumnos se limitaron a felicitaciones ocasionales a aquéllos que habían obtenido las mejores notas en ciertos exámenes y a su presencia en algunas clases que servían como modelo a los profesores en prácticas y suponían una condición previa a su admisión al segundo examen estatal. Evidentemente, también cumplía con su papel de representar a la escuela en los solemnes actos de apertura y cierre del curso. Su trato con los profesores del instituto, sobre todo con uno de su misma edad, pero de una orien-

ta estudiantil de 1968.

Es interesante que se produjera esta relajación de las costumbres sociales en comparación con las imperantes en 1928 a pesar de que el instituto de 1978 mostraba similitudes en muchos aspectos con su antecesor. Los alumnos de los años setenta procedían casi exclusivamente de familias burguesas, cuyos padres eran pequeños empresarios, funcionarios —el instituto se encontraba muy cerca de diversas administraciones públicas— abogados, médicos, dentistas, etc.; entre mis compañeros de clase hubo solamente una excepción, el hijo de un trabajador que abandonó el instituto dos

defendían esta opción en cada época histórica. Los resultados del proceso de democratización se reflejan también en las posibilidades y límites que existieron para los profesores de tendencias sádicas de manifestar esta inclinación personal en el *Gymnasium* de 1978, bien diferentes de las estructuras institucionales en 1928.

Esta comparación requiere de unas reflexiones previas. En un nivel fenomenológico, el enunciado de que existieron y siguen existiendo personas sádicas, es decir, personas que disfrutaban con la humillación de otros seres humanos, y que algunas de estas personas son profesores, encontraría probablemente muy pocas contradicciones. En todas las épocas, en todos los niveles educativos, en todos los países existen profesores que ante la posibilidad de tomar diferentes decisiones que afectan a sus alumnos eligen siempre la opción que más desagradable o humillante resulte para ellos. El propósito de la presente reflexión no es el establecimiento de una tipología de profesores y el pronunciamiento de enunciations sobre la distribución estadística de los diferentes tipos de escuelas y tampoco la investigación de las razones del por qué una persona actúa como un profesor con tendencias cercanas al sadismo. La presuposición de la existencia de este fenómeno en un docente constituye una condición previa imprescindible, aunque solamente heurística, para poder proceder al análisis estructural histórico y comparativo, independientemente de los posibles enfoques para su explicación.

Una coincidencia negativa llama la atención: en el relato de Andersch no se mencionan nunca eventuales actos físicamente violentos por parte de los profesores contra sus alumnos; la crueldad del director se manifiesta exclusivamente como maltrato psíquico, consecuencia de las amplias competencias que le otorgaba el sistema educativo existente en su época. En 1978, los profesores tampoco cometían abusos físicos contra sus alumnos, si obviamos la mala costumbre del catedrático Forster de tirar trozos de tiza a las cabezas de alumnos que no le prestaban atención. Pero aún en este caso, el dolor físico era bastante reducido, mientras que la agresión psíquica era importante.

Quizá, la referencia a algunos acontecimientos y a algunas anécdotas baste para iluminar la oscura frontera que separó en

1978 el comportamiento sádico aún aceptado de un profesor de los actos ya inaceptables, lo que pondría de manifiesto las marcadas diferencias históricas. Al final de la clase a la que hacíamos mención al principio, al profesor Forster le habría correspondido jurídicamente el derecho a sancionar directamente el insulto de su alumno con un aviso formal o incluso a informar al director de la escuela sobre este incidente, solicitando una sanción aún más severa para Elmar. Sin embargo, no lo hizo, ignorando oficialmente este comportamiento, mostrando excepcionalmente un cierto sentido de humor. Pero quizás no fue su sentido de humor lo que motivó la renuncia a la posible sanción, sino el recuerdo de otro acontecimiento reciente que le hizo parecer más recomendable ser cauteloso en lo que implicase dejar constancia oficial de su conflicto con un alumno. Solamente unos meses antes, la administración escolar había suspendido a un profesor del instituto de sus funciones. En los años anteriores, este profesor se había convertido en un personaje conocido en el instituto gracias al número inexplicablemente elevado de sanciones oficiales con las que castigaba, no solamente a los alumnos de su clase, sino a todos los alumnos del instituto. Después de que algunos de sus alumnos habían empezado a hacer públicas las excéntricas declaraciones y las argumentaciones irracionales que vertía en la clase para justificar la aplicación de sus sanciones, algunos padres solicitaron su examen psiquiátrico.

El director del instituto y el inspector escolar competente aceptaron esta solicitud, ordenando al profesor en cuestión a someterse a este examen. Cuando este profesor se negó a cumplir con esta instrucción, presentándose en su clase el día establecido para el examen médico, la dirección recurrió a la policía para expulsar al profesor de la escuela. A pesar de que se pudo explicar el comportamiento del profesor suspendido por el inicio de una enfermedad psíquica —una fuerte manía persecutoria— quedó desde ese momento establecido un cierto límite para el número de sanciones y suspensos que un solo profesor podría aplicar a sus alumnos. El profesor Forster, sádico, pero carente de una enfermedad psíquica diagnosticable, evitó siempre sobrepasar la cuota que implícitamente había quedado establecida para suspensos y sanciones. Aún así, condenó aproximadamente el 10%

de los alumnos de todas sus clases a repetir curso o al abandono del instituto.

No obstante, aunque algunos elementos del autoritarismo del año 1928 y de la época dictatorial posterior seguían vivos en 1978, se puede constatar que el paso del tiempo, en especial el proceso de democratización paulatina después de 1945 y la rebelión estudiantil de 1968, habían tenido sus efectos sobre las normas que determinaban el comportamiento de los profesores. En referencia a una de las preguntas principales de este ensayo, es decir, las variaciones his-

Los resultados del proceso de democratización se reflejan también en las posibilidades y límites que existieron para los profesores de tendencias sádicas de manifestar esta inclinación personal en el *Gymnasium* de 1978, bien diferentes de las estructuras institucionales en 1928.

tóricas en las limitaciones institucionales de comportamientos agresivos por parte de los docentes, se puede concluir que tanto la normativa oficial en forma de la legislación escolar —que no ha sido objeto de este estudio— como las reglas no escritas, que se intentaron ilustrar con el ejemplo anterior, limitaron las posibilidades de un profesor en 1978 de actuar cruelmente contra sus alumnos en un grado mayor que en 1928, aunque esto no signifique una diferencia esencial entre los instrumentos sancionadores existentes en cada época. La relegación de un alumno, utilizada sin escrúpulos por el director en el relato de Andersch, siguió existiendo en 1978 como pena máxima, aunque no se aplicó casi nunca en esta época. Las crueldades de algunos profesores en 1978 no se concentraron en un momento específico, sino que se practicaron durante mucho tiempo, teniendo casi siempre la con-

secuencia intencionada de conseguir que el alumno aceptase su insuficiencia académica y provocando su abandono voluntario del instituto.

Unas citas y una pregunta de Andersch

«Si los demás pueblos viven en una situación de bienestar o si se mueren de hambre, me interesa solamente en función de que los necesitemos como esclavos para nuestra cultura, no tengo otro interés por el asunto. Si 10.000 mujeres rusas se desploman de agotamiento o no durante la construcción de un foso antitanque, solamente me interesa para que terminen el foso antitanque para Alemania. ... Después de la guerra se podrá constatar qué bendición había



sido para Alemania que encerremos toda esta chusma criminal que pertenece al pueblo alemán en campos de concentración a pesar de todas estas bobadas humanitarias. ... También quiero mencionar públicamente, delante de Ustedes, un capítulo extraordinariamente difícil. Entre nosotros tenemos que hablar una sola vez y abiertamente, aunque nunca hablaremos de ello en público... Me refiero a la evacuación de los judíos, el exterminio del pueblo judío. La mayoría de vosotros sabrá qué significa, si 100 cadáveres están tumbados juntos, si 500 están allí o 1000. Haber aguantado esto y haber seguido siendo personas decentes —con la excepción de algunas, muy pocas debilidades humanas— nos ha hecho duros» (Heinrich Himmler: 1943).

Estas palabras del hijo del rector del Witelbacher Gymnasium, Gebhard Himmler, se pronunciaron a finales de 1943 delante de una reunión de comandantes de la SS en Posen; su asignación a la persona de Heinrich Himmler es incuestionable, porque fueron grabadas y una transcripción del discurso fue enviada a los más altos cargos de la SS, incluso a algunos que no presenciaron el discurso. El texto original del discurso se encuentra entre las actas del tribunal militar de Nuremberg y seguramente habría sido utilizado como una prueba principal para condenar a su autor a la horca, si éste no se hubiese escapado de la justicia suicidándose. No queda ninguna duda: Heinrich Himmler es el mayor criminal de la historia de la humanidad, tratándose del «ma-



yor destructor de vida humana que haya existido jamás» (Andersch 1993: 134).

La única referencia a este hecho histórico que encontramos en la novela de Andersch es el título, la perspectiva del relato se limita a la del alter ego del autor, el alumno Franz Kien en el año 1928. Sin embargo, Andersch mismo remite en su epílogo a interesantes cuestiones que se derivan de su narración:

¿Estaba el viejo Himmler predestinado a convertirse en el padre del joven? ¿Tenía que nacer tal hijo de tal padre con una «necesidad natural»...? ¿Fueron ambos, padre e hijo, los productos de un determinado entorno y de una situación política o, al contrario, las víctimas del des-

tino...? Confieso que no puedo contestar estas preguntas... Finalmente, permítanme el comentario sobre el que sería importante reflexionar, el hecho de que Heinrich Himmler —y mis memorias lo están demostrando— no ha crecido, como el hombre a cuya hipnosis ha sucumbido, en el lumpenproletariado, sino en una familia perteneciente a la vieja burguesía humanísticamente bien educada. ¿No protege el humanismo contra nada? Esta cuestión puede llevarle a uno a la desesperación (Andersch 1993: 133 - 135).

Un intento de explicación y algo de perplejidad

El autor se permite a sí mismo la confesión socrática de su ignorancia del contexto en-

tre el monstruo y su padre, el profesor y director de escuela. Teniendo en cuenta el contenido de su relato, este enunciado se puede considerar correcto y falso al mismo tiempo. Aunque el escritor no haya elaborado en su relato un sistema conceptual que permita la asimilación y la comprensión completa del fenómeno, se esconden detrás de sus líneas numerosas referencias a las condiciones sociales y políticas imprescindibles para el origen de la catástrofe que sucedió posteriormente. Investigadores del holocausto hablan recientemente de una coincidencia cronológica y material de diferentes niveles que, solamente en su conjunto, fueron determinantes para originar esta catástrofe⁹. La novela de Andersch se adelanta a estos análisis teóricos del genocidio, en

los que destacan algunos fenómenos, que suponen las condiciones previas sine qua non en un intento de explicación de la génesis de la shoa:

- La estructura extremadamente jerárquica de la sociedad alemana de 1928 y, consiguientemente, el *autoritarismo* reinante, se manifiesta en la novela de Andersch, tanto en la descripción de las actuaciones del director y del profesor en la clase, como también en la reproducción de las reglas de comportamiento válidas para los alumnos. Esta «educación para la docilidad» a la que hace mención, que ha nacido históricamente como consecuencia de la expansión de los valores militaristas prusianos al resto de los territorios alemanes, se afirma a sí misma con la aplicación de las sanciones más severas contra aquellos que se atreven a cuestionarla, sólo ligeramente, con su comportamiento, como los desafortunados alumnos Von Greiff y Kien en nuestro ejemplo literario. Evidentemente, hay que entender, como indica Adorno, que la explicación del nacionalsocialismo y del holocausto identificándola con el «espíritu alemán, tan dócil a la autoridad» (Adorno 1998: 82) es una afirmación demasiado superficial que requiere de reflexiones adicionales. Pero la tendencia de un número considerable de alemanes de esta época a someterse a la autoridad formal de otras personas y obedecer sus órdenes sin reflexionar sobre sus consecuencias morales, constituye, sin duda, uno de los pilares más importantes, en los que el régimen nacionalsocialista podía basar el ejercicio inhumano de su poder.

- No obstante, el autoritarismo aisladamente no hubiese conducido a la barbarie sin la existencia simultánea de otros factores. Una de estas condiciones adicionales es la tradición del *antisemitismo*, un fenómeno social que no solamente se produjo en el imperio alemán. Resultado, en el fondo, de la incapacidad histórica de ciertas sociedades de soportar y convivir con algunos grupos minoritarios que no profesaban creencias mayoritarias y que se resistían a la conversión. Existen en el campo de la teoría cultural reflexiones muy profundas de George Steiner en las que explica el recelo social hacia los judíos nombrando las tres impertinencias intelectuales perpetradas por este pueblo. Steiner menciona, en este contexto, la exigencia del

amor al prójimo, defendida por el judío Jesús, la idea de la igualdad económica de todos los seres humanos, aboliendo la propiedad privada, concebida por el judío alemán Karl Marx, y el descubrimiento de la dependencia de la voluntad humana de procesos inconscientes, descrito por otro judío alemán, Sigmund Freud (vid. Steiner 2002). Andersch refleja en su novela los resentimientos existentes en algunos estratos de la sociedad muniquense del año 1928 en toda su diversidad. Mientras que el padre de Franz Kien comparte las ideas racistas del joven Himmler, aunque aceptando el matiz de que existen también algunos judíos decentes, como por ejemplo el amigo judío de su hijo, tanto Franz como el viejo Himmler, tan opuestos en otros contextos, no se unen a esta tendencia. El narrador presenta incluso este punto, es decir, la negación de Himmler padre a aceptar y a compartir los prejuicios racistas de su hijo, como uno de los mayores puntos de conflicto que generan controversias en las relaciones personales entre las dos generaciones. La descripción del conflicto personal entre padre e hijo conduce a las cuestiones ya mencionadas que el autor resume brevemente en su epílogo. Por una parte, el «Rex» Himmler representa algunos factores indudablemente responsables de la barbarie posterior, factores como su rígido autoritarismo y el sadismo psíquico contra algunos de sus alumnos, hechos que suceden en el contexto de instituciones que no los limitan, por otra parte, no comparte el antisemitismo de los círculos sociales que le rodean, oponiéndose con fuerza al racismo de su hijo. Por lo tanto, siguiendo el argumento de la obra, el instinto asesino de Heinrich Himmler en contra de sus compatriotas judíos no se nutre del ejemplo de su padre, sino que nace de su complejo de Edipo, de su oposición contra el padre. Desafortunadamente, Andersch no aclara en su narración la génesis del sentimiento antisemita en el joven Himmler, en consonancia con la perspectiva elegida por un estudiante adolescente. Solamente manifiesta incompreensión, quizás la postura más adecuada, no sólo para un adolescente de la época, sino también para un adulto contemporáneo decente y, posiblemente, un historiador actual, aunque esta idea precisa ser matizada en la parte final de este artículo.

- La *frustración* de amplios sectores de la sociedad alemana como consecuencia de la Primera Guerra Mundial perdida. El anuncio del nuevo gobierno alemán del 3 de octubre de 1918 respecto a la solicitud del armisticio, basado en los 14 puntos del presidente norteamericano Wilson para una paz justa, sorprendió a la mayoría de la población alemana que había estado expuesta a la propaganda bélica engañosa del gobierno imperial durante cuatro años. La rapidez inexplicable del colapso sin una retirada anterior del ejército alemán de los frentes o la

Evidentemente, hay que entender, como indica Adorno, que la explicación del nacionalsocialismo y del holocausto identificándola con el «espíritu alemán, tan dócil a la autoridad» (Adorno 1998: 82) es una afirmación demasiado superficial que requiere de reflexiones adicionales.

ocupación de territorio alemán por parte de las tropas aliadas contribuyó a la «leyenda de la puñalada por la espalda»: el ejército invicto en el campo de batalla había sido «apuñalado» debido a la traición de los judíos y bolcheviques. La coincidencia entre la abdicación del emperador después de motines y protestas populares y la proclamación de la república por parte del nuevo gobierno socialdemócrata, habiendo sido nombrado Friedrich Ebert nuevo canciller, podía reforzar la impresión de que los verdaderamente beneficiados por la derrota fuesen los socialistas (Schwanitz 2000: 214). De esta manera se sumó un nuevo capítulo a la historia del desarrollo poco afortunado del nacionalismo alemán que destacó – al contrario que en el caso de otras naciones europeas, como Inglaterra y Francia, por ejemplo – por su enemistad hacia la idea de la democracia. El tratado de paz de Versalles que am-

putó Alemania, la humilló declarándola culpable de la guerra, que impuso fuertes cargas de reparación y limitó su soberanía nacional, fue otra de las razones que impidieron que la burguesía alemana se identificase con la nueva democracia. Además de este tratado, también la crisis económica mundial contribuyó al ascenso de los nacionalsocialistas. La novela de Andersch contiene, como se destacó en el resumen de su obra, numerosas referencias a esta situación histórica que se refleja, sobre todo, en la reproducción de las opiniones de los protagonistas del relato. Para recordar algunos de los pasajes más importantes en este sentido, hay que mencionar la opinión del «Rex» sobre la falta de disciplina militar de sus alumnos, debido a la limitación del ejército alemán a 100.000 soldados, el comentario de Kien sobre las actitudes «nacionales» de los padres de todos sus compañeros de clase, incluyendo a los judíos y, sobre todo, lo que nos cuenta de su padre. Este personaje de la novela representa en su biografía todos los factores responsables de la catástrofe posterior: es autoritario, en cuanto que es fruto de una educación burguesa en el imperio de la anteguerra y militar experimentado, antisemita, aunque no radical, compartiendo la tesis mayoritaria de la culpabilidad de los judíos para la derrota en la guerra, y, ante todo, mantiene un estado de frustración. Cumpliendo con sus obligaciones como soldado, no solamente ha perdido la salud, sino también su estatus económico, sufriendo doblemen-

te tanto la crisis económica que se está acercando como las heridas contraídas en la guerra que le incapacitan para el trabajo. Como la frustración de este hombre, probablemente aún mayor después de la relegación de sus dos hijos de la escuela, se convierte en el deseo de encontrar la salvación nacional y personal, se describe de una manera magistral. Como toda obra maestra, la novela corta de Andersch remite a cuestiones fundamentales mucho más allá de su contenido aparente; entre los diferentes temas que abarca, destaca sobre todo este reflejo de la condición alemana en la posguerra que la condujo a la catástrofe.

Para completar lo expuesto con anterioridad, es preciso añadir que los historiadores del holocausto mencionan también algunas condiciones previas de esta barbarie que no se reflejan en la novela corta de Andersch, porque son posteriores al año de su obra, en la que se resalta cuidadosamente el nivel de la construcción temporal. Entre estas razones, destacan la estructura fragmentada del estado nacionalsocialista, en el que existían simultáneamente diferentes agencias de poder que actuaban sin coordinación y conocimiento mutuo, y la transformación de la campaña militar contra la Unión Soviética en una guerra de eliminación étnica, cuando se produjeron las primeras derrotas alemanas en el frente oriental.

¿Qué conclusiones podemos sacar de la novela de Andersch? En primer lugar, qui-

zás, la sensación de que las condiciones de una sociedad enferma se reflejan en su sistema escolar. Una institución educativa que permite con una cierta facilidad la actuación autoritaria y cruel de un docente contra sus alumnos puede interpretarse como el presagio de una catástrofe posterior. Sistemas sociales democráticos disponen en sus sistemas educativos de mecanismos que limitan, en mayor grado, este tipo de actuación y se muestran, en consecuencia, también más protegidos, aunque no inmunes, contra las tentaciones totalitarias. No obstante, la ignorancia, que Andersch nos confiesa, con relación a ciertas cuestiones básicas que se derivan de su relato, también se puede trasladar a la pregunta fundamental, que está detrás de la novela: ¿Cómo ha sido posible? ¿Qué es lo que ha llevado a un pueblo desarrollado, civilizado y culto, la patria de los poetas y pensadores, a caer en la barbarie absoluta? Después de todas las explicaciones que se reflejan también de una manera magistral en el relato corto de Andersch, queda aún algo de perplejidad. No se trata de la incapacidad intelectual de asumir el pasado cruel y de analizar sus posibles causas, sino más bien de un rechazo emocional absoluto que implica la negación de la comprensión completa. En el fondo, queda un resto misterioso, un algo que falta para que la explicación parezca satisfactoria. Y perplejidad. Perplejidad ante la ilimitada capacidad destructiva del ser humano.

Agradecimiento

La redacción de la versión final de este texto se ha beneficiado de las lecturas, los comentarios y las correcciones de María Eugenia Sánchez Reboiro, por lo que nuestro desde aquí mi más sincero agradecimiento.

Referencias bibliográficas:

- Adorno, Th.W. (1998): *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Andersch, A. (1993, 1ª ed 1980), *Der Vater eines Mörders*, Diogenes Verlag AG, Zurich.
- Foucault, M. (2000), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI de España, Madrid.
- Himmler, Heinrich (1943), discurso del 4 de octubre de 1943 en Posen, delante de comandantes de la SS, citado según <http://www.nationalsozialismus.de/dokumente/texte/heinrich-himmler-posener-rede-vom-04-10-1943-volltext.html> [Consulta del 24/09/2011]
- López de la Vieja, M^a T. (1999): Argumentos densos, en *Enrahonar* 30, 45–55.
- Müller, H.M. (1996), *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim.
- Pohl, D. (2000), *Holocaust. Die Ursachen, das Geschehen, die Folgen*, Herder, Freiburg.
- Schwanzitz, D. (2000), *Die Geschichte Europas*, Eichborn AG, Frankfurt am Main
- Steiner, G. (2002), *Errata – Bilanz eines Lebens*, dtv, Frankfurt am Main.
- Notas**
- Instituto de educación secundaria en Alemania que lleva al «Abitur», es decir, a los exámenes finales cuya aprobación constituye la condición previa para el acceso a la universidad.
 - Personalmente puedo confirmar que me enteré solamente después de mi salida de este instituto de que el padre de un personaje muy famoso había sido director de la escuela en los años veinte.
 - Vid López de la Vieja 1999.
 - De hecho se trata de un mote que aún hoy en día se está utilizando para denominar al director de una escuela secundaria en Munich. Probablemente se debe tanto a una mutilación de la palabra «Direktor» como a la intención de reflejar y parodiar con la palabra latina para «rey» el poder casi real que la institución otorga a esta figura.
 - El NSDAP ganó el 37,8% de los votos en las elecciones al parlamento del 31 de julio de 1932, y en las elecciones del 5 de marzo de 1933, ya no totalmente libres y caracterizadas por el terror del NSDAP contra el partido comunista y socialdemócrata, ganó el 43,9%. Vid Müller 1996: 254s.
 - Técnicamente, un *Gymnasium* es una escuela secundaria, pero tratándose del único tipo de escuela secundaria, cuyos exámenes finales otorgan el derecho de acudir a una universidad, se puede encontrar en la literatura alemana frecuentemente el concepto de «escuela superior» para referirse a estos institutos, un término que correspondería según una interpretación rígida de la nomenclatura internacional solamente a la universidad.
 - Christlich-Soziale Union = Unión cristiano social.
 - Prohibición de ejercer la profesión. Se refiere a la práctica de las administraciones públicas alemanas de negar el status de funcionario a personas de cuya fidelidad a la Ley Fundamental de la República Federal Alemana se podía dudar. La afiliación al partido comunista – representante de los intereses de la República Democrática Alemana – o la manifestación pública de opiniones coincidentes con posturas defendidas por este partido fundamentaron en toda regla dudas en esta fidelidad. El procedimiento del control de todos los aspirantes a un puesto de funcionario por parte de una agencia secreta, la llamada Agencia para la Protección de la Constitución, puede parecer absurdo hoy en día, pero tiene que entenderse ante el fondo de la guerra fría de estos años. Vid <http://www.hdg.de/lemo/html/Das-GeteilteDeutschland/KontinuitaetUndWandel/NeueOstpolitik/extremistenbeschluss.html> [Consulta del 24/09/2011].
 - vid Pohl 2000.

Theater als didaktisches Mittel für den Spracherwerb

Gedanken zur zweisprachigen Textdramatisierung

MORTON MÜNSTER

Universidad de Extremadura
Eberhard Karls Universität Tübingen

Theaterarbeit ist ein sehr komplexes und zeitintensives Unterfangen, das aber auch sehr gewinnbringend sein und interdisziplinär genutzt werden kann, was Scheu (2007) sehr ausführlich dargelegt hat. Der hier angeführte Erfahrungsbericht beruht aber auf einer zweisprachigen Theaterarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache

an der *Universidad de Extremadura*. Es stand also vor allem die gegenseitige Bereicherung von Theater und Zweitspracherwerb im Vordergrund. Welche Ziele und Vorteile ein solches Projekt im Allgemeinen und für Zweisprachigkeit im Speziellen haben kann, sei nachfolgend knapp zusammengefasst.

Rein politisch argumentiert dient ein Theaterprojekt auf Deutsch an einer ausländischen Universität der Werbung. Denn mit einer Theateraufführung wird eine mediale Aufmerksamkeit erzeugt, die dem betreffenden Studiengang zugutekommen kann. Es wird zudem suggeriert, dass der Studiengang ein gutes Kursangebot anbietet, indem es neben den Pflichtkursen auch ein kulturelles Zusatzangebot bereitstellt. Der Faktor Zweisprachigkeit ist dabei nicht zu vernachlässigen. Denn durch ihn gelingt es, an eine größere Zielgruppe zu gelangen. Auch Publikum und Studenten mit geringen oder keinen Deutschkennt-

nissen wird so der Zugang zu der Materie nicht nur ermöglicht, sie werden sogar motiviert, weil die zweisprachige Inszenierung ihnen ermöglicht, das dargestellte literarische Werk zu verstehen, ohne des Deutschen mächtig zu sein. Damit kann man die mentale Einstiegshürde, Deutsch zu lernen, senken helfen. Gerade in Spanien gilt das Deutsche als sehr schwierig, was viele eigentlich Interessierte daran hindert, die Sprache zu lernen. Mit einer erfolgreichen zweisprachigen Inszenierung schafft man aber im Publikum, das mehr verstanden

hat als es zunächst erwartet hatte, ein Erfolgserlebnis, welches womöglich doch zum Deutschlernen motiviert.

Ein wesentlicher weiterer Vorteil der zweisprachigen Inszenierung liegt darin, dass man das zu bearbeitende Drama ungekürzt und *quasi* im Original aufführen kann.

Damit dient es der Vermittlung der deutschsprachigen Literatur und Kultur in großem Maße und kann auch hier die Zielgruppe motivieren, sich weiter mit deutscher Sprache, Literatur und Kultur auseinanderzusetzen.

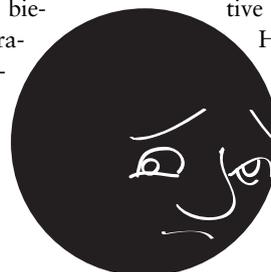
Von diesen werbestrategischen und sprachpolitischen Faktoren abgesehen bietet die fremdsprachige bzw. zweisprachige Theaterarbeit noch weitere Vorteile, die es auch zu beachten gilt. Gerade im Kontext einer philologischen Bildung stellt es eine Bereicherung dar, wenn neben den gelernten Dramen-



theorien sich auch die Gelegenheit zu einer praktischen Perspektive auf Dramen und Theater bietet. Die praktische Textarbeit am Drama stellt insofern einen zusätzlichen Gewinn dar.

Zudem wird der Student an Schauspieltechniken herangeführt, die ihm helfen, an seiner Expressionskraft zu arbeiten und ein Körpergefühl zu entwickeln; das beinhaltet u.a. Aussprache, Körperkontrolle, Mimik, usw. Gerade in Angesicht der von Elias (1976) manifestierten Entfremdung des Menschen von seinem eigenen Körper in Folge der zunehmenden Medialisierung unserer Gesellschaft erfährt eine solche Theaterarbeit eine ganz neue Qualität.

Die Körperlichkeit des Theaters ist allerdings auch für den Spracherwerb gewinnbringend, wie etwa Schwerdtfegers (2000) in ihrem Buch *Leiblichkeit und Grammatik* erörtert. Sowohl das performative als auch das symbolische Potenzial der Inszenierung erleichtern das Lernen sprachlicher Verknüpfungen. Die Aktualisierung von Objekten, etwa eines Apfels, zusammen mit sprachlicher Handlung, in dem Fall „hier nimm den Apfel!“, hilft mnemotechnisch bei der Speicherung des sprachlichen Konzepts. Gerade auch performative Akte oder imperative



Handlungen wie „schließ das Fenster“ oder „hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau“ werden in einer Inszenierung für den Stu-

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag wird versucht, dem Leser einen Einblick in die Abläufe eines im Kontext des Fremdsprachenunterrichts stehenden zweisprachigen Theaterseminars zu geben. Dabei werden organisatorische, didaktische, dramaturgische und philologische Aspekte berücksichtigt. Es sei skizziert, worum es in einem solchen Seminar geht, wobei Thomas Bernhards Drama *Die Jagdgesellschaft* beispielhaft für eine zweisprachige Theaterarbeit im Mittelpunkt der Analyse steht. Die im Vordergrund stehende zweisprachige Konzeption hat zahlreiche Auswirkungen auf theoretische und auch praktische Aspekte des Theaters, sowie auf deren Didaktik.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Theater, Didaktik, Thomas Bernhard

Resumen

El presente artículo se propone dar una visión cronológica y desde dentro de un taller de teatro bilingüe, organizado en el marco de las clases de alemán como lengua extranjera. Se contemplan aspectos organizativos, didácticos, dramáticos y filológicos del trabajo con la obra *La partida de caza* de Thomas Bernhard. El enfoque bilingüe del montaje tiene muchas implicaciones para aspectos prácticos u teóricos del teatro y su didáctica.

Palabras clave: Alemán como lengua extranjera, teatro, didáctica, Thomas Bernhard.



dierenden verständlicher und damit leichter lernbar. Weitere symbiotische Effekte zwischen dramapädagogischer Arbeit und Spracherwerb sind in der Wortschatzarbeit (Benson 2001), im erheblichen Redeanteil des Sprachschülers in der Fremdsprache in den Proben und der Inszenierung, Stichwort *Kontaktzeit* (McDonnell 1992), und im Abbau der Fiktivität der Fremdsprache (Hallet 2010) zu sehen; mit dem Gebrauch der Fremdsprache in der Inszenierung gewinnt ihr Gebrauch einen realen Nutzen, was zu einem effizienterem Lernen führen kann. Dies schließt an die Ausführungen zu dem Nutzen performativer und symbolischer Elemente im Fremdspracherwerb an. Die Wortschatzarbeit schließlich geschieht auf vielfältige Weise, zum einen wird der Wortschatz mit dem zu dramatisierenden Text erweitert, zum anderen werden auch Fachbegriffe aus der Theaterarbeit in den Wortschatz eingebracht, da es neben der Textarbeit auch eine Arbeit mit dem Text als Vorbereitung auf eine Inszenierung gibt. Ein bedeutender Vorteil dieser Wortschatzarbeit besteht in seiner gerade nicht theoretischen Natur, was dem Spracherwerb den fiktiven Rahmen nimmt und ihn real bedeutsam werden lässt.

Theaterarbeit bringt zudem die Erwerbsmöglichkeit einer ganzen Reihe von Schlüsselqualifikationen mit sich, was in der heutigen Zeit immer wichtiger wird. So plädiert Byram (1999) für den *intercultural speaker*, der das unerreichbare Ideal des



Ein bedeutender Vorteil dieser Wortschatzarbeit besteht in seiner gerade nicht theoretischen Natur, was dem Spracherwerb den fiktiven Rahmen nimmt und ihn real bedeutsam werden lässt.



native speakers ablösen soll. Neben der Frustration, das Niveau eines *natives* nicht erreichen zu können, bietet der *intercultural speaker* den Vorteil, Zusammenhänge zwischen Sprachen und Kulturen zu erkennen, statt dem Ideal der Perfektion hinterherzurennen. Zu den Schlüsselqualifikationen, die erworben werden können, gehört aber neben der Förderung der sprachlichen Kompetenz auch das selbstbewusste Auftreten vor Publikum, das disziplinierte, solidarische Arbeiten im Team und die kreative Arbeit und Improvisationsfähigkeit.

Schwierigkeiten

Bei der Umsetzung der oben genannten Ziele innerhalb eines solchen Theaterprojekts stößt man jedoch auf zahlreiche Schwierigkeiten. So ist

etwa der Faktor *Zeit* sehr problematisch; den Teilnehmern ist innerhalb sehr kurzer Zeit ein Textverständnis zu vermitteln. Außerdem müssen sie in demselben Zeitraum erste schauspielerische Fähigkeiten und Techniken erlernen, muss man doch davon ausgehen, dass viele zum ersten Mal auf der Bühne stehen werden. Mit in diesen Faktor *Zeit* fällt auch das Textlernen, was am Anfang die meisten Schwierigkeiten bereiten wird, aber die Arbeitsbasis bedeutet und daher von höchster Wichtigkeit ist. Trotz zahlreicher Vorteile, die eine zweisprachige Inszenierung mit sich bringt, stellt sie doch beim Lernen des Theatertextes eine enorme Schwierigkeit dar. Je nach Konzeption der zweisprachigen Inszenierung können entweder einzelne Personen eine spezifische Sprache¹ vertreten — dies bereitet Probleme bei den Einsätzen — oder Sprache wechselt aufgrund inhaltlicher Motivationen ab (dies ist der Fall bei der Inszenierung der *Jagdgesellschaft* und wird weiter unten näher erläutert), was dazu führt, dass ein Schauspieler einen durch Zweisprachigkeit gekennzeichneten, sehr heterogenen Text erlernen muss. In beiden Fällen erschwert diese zweisprachige Konzeption das Textlernen. So ist es eine prioritäre Aufgabe, die Teilnehmer in Disziplin zu schulen, ohne sie dabei zu demotivieren oder zu überfordern; die Freude an der Theaterarbeit muss

essenziell sein! Am Ende dieser intensiven Phase der Körperschulung und des Textlernens sollen die gewonnenen Erkenntnisse umgesetzt werden. Das zeigt sich optimalerweise in einer geglückten Aufführungssequenz, obwohl man, was ganz normal ist, viel zu wenig Zeit zur Vorbereitung gehabt haben wird.

Viele von den Kursteilnehmern sind keine Philologiestudenten. Man muss auch nicht Philologe sein, um Theater spielen zu können. Es ist dann aber schwieriger, am Textverständnis zu arbeiten und theoretische Grundlagen ansatzweise zu ver-

mitteln. Sowohl eine theo-

retische Mindestgrundlage, als auch ein philologisches Textverständnis sind zumindest für ein solches Seminar wünschenswert, findet es doch im Rahmen des philologischen Fremdsprachen-

erwerbs statt. Für die Schauspieler ist es viel leichter, mit Texten umzugehen, die sie verstehen; *mit denen sie etwas anfangen können*. Nur ein Beispiel: In Thomas Bernhards Theaterstücken findet sich eine unkonventionelle Syntax, die man eher dem Bereich der Lyrik als der Prosa zuordnen würde. In der sich – frei nach Jakobson – die paradigmatische über die syntagmatische Ebene erhebt. Es handelt sich um unvollständige, aneinander gereihete Wörter. Der Begriff der *Phrasen* trifft nicht zu, handelt es sich zwar um nur anscheinend arbiträr gebildete Wortreihen, diese folgen aber nicht grammatisch-syntaktischen Prinzipien. Diese Wörter ordnen sich offenbar nach zwei Prinzipien: (i) Assoziationen und (ii) Rhythmus. Der Assoziationsaspekt steht für die inhaltliche Seite. Anhand bestimmter Signalwörter oder Wortkombinationen assoziiert der Leser oder Zuschauer, in jedem Fall der Rezipient Bilder bzw. Inhalte in seinem Bewusstsein. Es entstehen Assoziationsketten, die einen roten Faden im Drama bilden.

Die rhythmische Ebene funktioniert dazu parallel. Oft wird in Bernhards Werk eine große Musikalität gesehen, die man mit barocken Kompositionsprinzipien vergleichen könnte, wie etwa dem Prinzip der Fuge. Durchaus kann man gelegentlich in der Rhythmik des Textes auch einen Wal-

zertakt oder Tanz erahnen. Es entsteht ein Rhythmus (sich selbstverständlich aus unterschiedlichen Längen und Pausen bildend), der aus der intendierten Setzung der Wörter – die Reihenfolge ist demnach sensibel – entsteht. Dabei Wechseln sich Wiederholungen, Alternanzen, bestimmte Motive, etc. ab. Bei der Sprache Bernhards handelt es sich um eine sensible Form-Inhalt-Komposition, die in ihrer Wirkung vor allem eine ästhetische ist, d.h. um ihrer selbst

Oft wird in Bernhards Werk eine große Musikalität gesehen, die man mit barocken Kompositionsprinzipien vergleichen könnte, wie etwa dem Prinzip der Fuge. Durchaus kann man gelegentlich in der Rhythmik des Textes auch einen Walzertakt oder Tanz erahnen.

Willen im Sinne der Selbstreferenzialität.

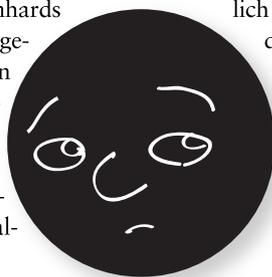
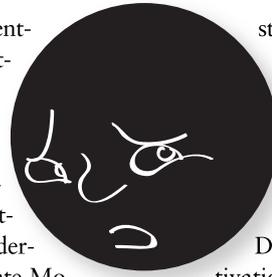
Diese Konkretisierung soll verdeutlichen helfen, warum es für den Schauspieler von großem Nutzen ist, eine theoretische Grundlage zu besitzen. Mit einer rein hermeneutischen und auf konventionelle Inhalte gerichteten Textanalyse würde er recht hilflos vor dem Drama stehen. Dass dieses zu Demotivation führen kann, ist nur ein Nebeneffekt. Einen nicht verstandenen Text auswendig zu lernen, ist deutlich schwieriger, als einen verstandenen zu lernen. Und selbst wenn das Auswendiglernen in diesem Fall geglückt sein sollte, wird es den zukünftigen Schauspieler vor eine fast unüberbrückbare Schwierigkeit stellen, den gelernten Text darzu-

stellen. Denn was soll man darstellen, wenn man nicht versteht, was man vorträgt?

Viele der Kursteilnehmer haben noch nie auf einer Bühne gestanden, viele haben noch nie Theater gespielt. Dieses gilt es im Zeit- und Motivationsplan zu berücksichtigen.

Gerade die ersten Theatererfahrungen sind schwierig, da man nicht nur Techniken schulen, sondern auch die anfänglichen Hemmungen der Teilnehmer überwinden muss. Solche Hemmungen äußern sich in der Blockade des Körpers, Nervosität, Textschwierigkeiten und anderen *Fremdeleien*. Auf das Körperproblem ist später noch näher einzugehen. Zunächst seien aber die psychischen Hemmungen angesprochen. Dabei handelt es sich um einen gewissen Selbstschutz, in dem man alles ablehnt, was man an vermeintlicher Individualität preisgeben könnte. Sei es bei Improvisationen eigene Ideen zu offenbaren – denn die könnten von anderen kritisiert, als nicht für gut befunden werden – seien es dem Text angemessene Betonungen bei einer distinktierten Theateraussprache oder seien es darstellende Körperbewegungen, die von einer so genannten Normalität abweichen und man Angst

haben müsste, andere könnten einem diese Theaterbewegungen, so will ich diese der Einfachheit halber an dieser Stelle nennen, als eigene, der Individualität zugeschriebene, Bewegungen anlasten. Um das an einigen auch extremen Fällen zu illustrieren: Ein Mann soll den Gang einer Frau oder das Spiel unter Kindern, das Gackern einer Henne, das Grunzen eines Schweines, das Wiehern und den Trab eines Pferdes, das Schleichen einer Raubkatze, das Verliebtsein eines Pärchens usw. imitieren. Ein möglicher Grund, warum gerade so alltägliche und für das Individuum (den Schauspieler) größtenteils abwegige Darstellungen für Scham sorgen können, ist der *common ground*. Durch das gemeinsame Wissen von der Sache kann jeder das Resultat nämlich in Abweichung vom im Bewusstsein vorgestellten Original beurteilen. Dieses Unterfangen wäre auch zum Scheitern verurteilt, ginge es beim Theater tatsächlich darum, eine absolute Rea-



lität zu imitieren. Vielmehr geht es aber beim Theater um das Prinzip der Wahrscheinlichkeit und der Andeutungen. Die Frage nach dem *so könnte es doch sein oder passieren* tritt in den Vordergrund.

Aber selbst, wenn man das alles verinnerlicht und akzeptiert hat, bleibt doch das Problem des eigenen Körpers. Selbst wenn man die Theorie kennt und sich nicht scheut, können die meisten die erworbene Theorie nicht in die Praxis umsetzen. Der fehlende Zugang zum eigenen Körper, mit anderen Worten, das Nicht-Bewußtsein vom eigenen Körper und dessen fehlende oder mangelhafte Kontrolle behindern das Theaterspiel massiv. Oft führen wir ganz absurde Bewegungen unterschiedlichster Körperglieder ganz unbewußt in den unterschiedlichsten Situationen aus, sei es beispielsweise beim Reden oder beim Essen, aus Nervosität oder aus Gewohnheit. Dass man den eigenen Körper jedoch nicht beherrscht, merkt man oft schon, wenn man versucht, sich beim Vortragen einer Textpassage überhaupt nicht zu bewegen. Der Kopf, die Hände, die Schultern, Arme, Beine, Füße, die Augen – wie auch immer – das Nicht-Bewegen scheint ein unmögliches Unterfangen zu sein. Daher gehört die Schulung der Körperkontrolle zu den zentralen, zeitaufwendigen Aufgaben in einem Theaterseminar.

Parallel dazu sei auch die sprachliche Expressionskompetenz erwähnt. Denn das Ziel liegt dort zwischen zwei Extremen: zum einen die leiernde Rezitation von gelerntem Text, was nach wenigen Sekunden zu Ermüdung und Desinteresse des Publikums führen würde und zum anderen eine ungezügelter, schlecht artikulierter, jedoch im wörtlichen Sinne natürlicher Umgangssprache. Um nochmals auf eines der Hauptprinzipien des Theater zu erinnern; es geht nicht um die reale, mimetische Abbildung einer absoluten Realität, sondern vielmehr um die Darstellung einer möglichen, wahrscheinlichen Situation auf der Bühne. Dieses ist aber mit den beiden eben genannten Extremen bei der sprachlichen Expression nicht zu erreichen. Es bedarf sowohl einer gewissen Natürlichkeit als auch einer sehr deutlichen, distinguierten Theatersprache.

Ein weiteres, sehr bekanntes Problem ist das so genannte Lampenfieber. Im Prinzip haben wir das eben schon unter dem Punkt *psychische Hemmungen* angespro-

chen. Es handelt sich aber bei dem Lampenfieber um einen speziellen Fall, der nicht die Zeit des Seminars, die Übungszeit, störend betrifft, sondern erst kurz vor den Aufführungen, *just in time* vor der Premiere auftritt: die plötzlich auftauchende Angst davor, auf der Bühne zu stehen und vor Publikum zu spielen, womöglich dabei zu versagen. In den meisten Fällen legt sich diese Befangenheit mit den ersten ausgeführten Bewegungen und geäußerten Worten wieder. In Ausnahmen kann das Lampenfieber aber auch eine übermäßige

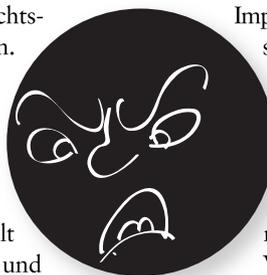
Der fehlende Zugang zum eigenen Körper, mit anderen Worten, das Nicht-Bewußtsein vom eigenen Körper und dessen fehlende oder mangelhafte Kontrolle behindern das Theaterspiel massiv

Nervosität bewirken, die zu einer Paralyse von Körper und Sprache führen würde. Passiert so etwas auf der Bühne, versteht man, warum ein Amateur-Ensemble eine funktionierende Gruppendynamik besitzen muss. Denn alleine wird man eine solche Situation kaum gesichtswahrend überwinden können. Aber aus Erfahrung läßt sich sagen, dass solche, wirklich seltenen Situationen immer gerettet werden. Zwei weitere Kompetenzen müssen also in einem Theaterseminar geschult werden: mit Gruppenarbeit und die Improvisationsfähigkeit. Zur Verdeutlichung ein weiteres Beispiel aus einem Werk, das die Aufnahme in den Kanon der Weltliteratur um ein Haar verfehlt hat:

Im zweiten Bild des Dramas sehen wir auf der Bühne eine ältere Frau und ihre Tochter, bereits eine junge Frau, unverheiratet, die jüngste der Geschwister, dazu bestimmt, die Mutter bis zu ihrem Ableben zu pflegen und selbst nicht heiraten zu dürfen. Die Mutter wird an die Tür gebeten – von der Magd einer Nachbarin – selbstverständlich als Ablenkungsmaßnahme. Dadurch ist die jüngste Tochter einen Augenblick unbewacht und ein Nachbarskind kann einen Brief vom Liebhaber, der die Magd bestochen hat, aushändigen. Zusammen mit dem Brief soll das Nachbarskind eine mündliche Botschaft überbringen. Vor plötzlich auftretender Aufregung (Lampenfieber) vergisst das Kind fast den Text und liest ihn rasch vor dem Auftritt nochmals, um das Kurzzeitgedächtnis zu aktivieren. Dadurch lenkt sich die Konzentration auf die Textmitteilung. Das Kind, kaum die Bühne betreten, will in ängstlicher Aufregung nur noch die Textpassage vortragen und vergisst, dass der Schlüssel der Situation aber der Brief ist. In diesem aufgeregten Eifer ist der Textdrang des Kindes kaum zu stoppen. Aber die Tochter kann die Situation noch retten und fragt: „Aber sag einmal, hat dir Leo keinen Brief für mich mitgegeben?“ und bekommt den Brief vom Kind ausgehändigt. Umgekehrt hätte das Nachbarskind auch pflichtbesessen den Brief übergeben aber den Text vergessen haben können. In dem Fall hätte die Tochter fragen müssen: „Und hat Leo noch etwas gesagt, als er dir den Brief gab?“. Von der Banalität dieses Beispiels abgesehen, läßt sich doch verdeutlichen, wie wichtig eine Emanzipation von der stupiden Textrezitation hin zu einer improvisationsfähigen, eigene Nuancen setzenden Gruppendynamik ist. Denn Gruppendynamik und

Improvisationsvermögen sind die Basis für das geheimnisvoll anmutende Eigenleben des Theaterspiels. Gerade dieses charakteristische Sich-Verselbstständigen des Textes grenzt die Dramatik so deutlich von der Narrativik und der Lyrik ab.

Wie sich bisher gezeigt hat, kommt es beim Theaterspiel auf zahlreiche Details und Fähigkeiten an. Gruppenarbeit ist gefordert. Ohne einen großen Zeit- und Arbeitsaufwand ist ein Theaterprojekt



gar nicht zu realisieren. Das alles ist nur mit Disziplin und Lust an der Sache zu bewältigen; eine weitere Schwierigkeit des Theaterseminars. Ist es doch keine einfache Aufgabe, einen Studenten bzw. eine ganze Horde Studenten dazu zu bringen, freiwillig und zum unentgeltlichen Eigenzweck diszipliniert, zum Teil selbstständig, in einer Gruppe zu arbeiten. Denn ohne Disziplin ist eine Amateurgruppe gar nicht zu bändigen, will man das Ziel einer Aufführung erreichen (von der Qualität einer solchen *Bühnenshow* zunächst ganz abgesehen). Und damit nicht genug, schließlich verfolgt man im Allgemeinen auch noch künstlerische Absichten, die weit über eine simple Textrezitation hinausgehen. Doch muss man mit dem Allheilmittel Disziplin vorsichtig und sparsam umgehen. Die Lust am Theaterspiel ist genauso wichtig, wie eine rein technisch (durch erfolgreiche Gruppendisziplin möglich gewordene) geglückte Aufführung; weder das Publikum noch das Ensemble hätten Freude daran, wenn in der Folge anhaltender Demotivation, in Zeiten unermüdlicher Disziplinierungsversuche das Ensemble nicht schon auseinander gebrochen wäre. Der Faktor Motivation ist also einerseits während der Probenzeit – damit wie schon gesagt ein Durchhalten der Mannschaft gewährleistet ist – als auch andererseits während der Aufführungen sehr wichtig. Um sowohl ein Gruppengefühl zu stärken als auch Motivation und Freude zu fördern, sind gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Proben von Vorteil. Denn die Freude an der Darstellung verleiht den Aufführungen einen entscheidenden Mehrwert, der das Spiel lebendiger und expressiver macht.

Organisation

An diese Schilderung der Ziele und Probleme anschließend, werde ich eine Art Arbeitsplan umreißen. Dieser Arbeitsplan soll einen Überblick der Prozesse und Teilschritte verschaffen, die von der Auswahl eines Textes ganz am Anfang bis abschließend zu den Aufführungen selbst reicht.

Ganz am Anfang muss es eine Motivation geben, ein Theaterprojekt durchzuführen. Das mag sich trivial anhören. Wer allerdings versucht hat, ein Theaterprojekt

zu leiten, weiß, wie wichtig Ideen und Motivation sind. Im besten Fall handelt es sich dabei um eine penetrante, brennende Idee, welche die Seelenruhe quält, bis man sich der Idee endlich annimmt. Dann handelt es sich um eine Leidenschaft, was in der Regel einen späteren Erfolg auf der Bühne garantiert – ein Mindestmaß an Talent, Geduld und Disziplin vorausgesetzt. Natürlich kann es auch andere Motivationen geben, z.B. ein Arbeitsvertrag, aus dem eine Bring-Pflicht hervorgeht. Es kann aber auch eine Mischung daraus sein, dass man beispielsweise regelmäßig ein Projekt durchführen muss oder sollte und dann glücklicherweise auch ständig Ideen entstehen. So eine Symbiose ist ideal. Denn frei nach Brecht muss es immer auch jemanden geben, der dem Weisen die Weisheit entlockt und sie aufschreibt; in diesem Fall die Bringpflicht, welche die Ideen katalysiert.

Wie sehen die nächsten Schritte aus? Das sei hier nur knapp aufgelistet: Teilnehmer verpflichten, Inszenierungsideen konkretisieren, ggfs. Textänderungen durchführen, die Rollen lernen, den Text gemeinsam interpretieren, die Figuren gemeinsam charakterisieren, theoretische Grundlagen vermitteln, Körper und Sprache schulen, gegen Ende die Darstellung und Choreographie perfektionieren und an die Inszenierungsidee anpassen. Zudem fallen organisatorische Aufgaben wie Buchhaltung, Werbung, Öffentlichkeitsarbeit und Sponsoring an. Es müssen Kostüme, Requisiten und andere Materialien beschafft werden. Wenn man keinen festen Theaterraum hat, müssen zudem die Lokalitäten gesucht, inspiziert und Licht- bzw. Bühnenbildfragen geklärt werden.

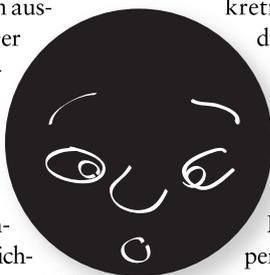
Es folgt die Generalprobe. Die Generalprobe zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass alles ablaufen soll, als handele es sich um eine Premiere. Es kommt nun darauf an, das Theaterstück als Gruppe und als Individuum verinnerlicht zu haben. Man muss die darzustellende Situation für den Moment der Generalprobe für sich annehmen und ausfüllen. Man leiht der Dramenfigur für die Zeit der Generalprobe seinen Körper. Dasselbe gilt natürlich für die Premiere und die weiteren Aufführungen. Nur dass fortan Publikum mit im Raum

sitzt und der Regisseur nicht mehr während des Stücks wie zuvor in den Proben intervenieren kann. Diese Besonderheit des Auf-Sich-Gestellt-Seins zusammen mit der Anwesenheit von Publikum lassen eine Eigendynamik auf der Bühne entstehen. Die Figuren beginnen gewissermaßen zu leben und stehen mit dem Publikum in einem Dialog.

Zweisprachigkeit in Bernhards *Die Jagdgesellschaft*

Zum Schluß einige Bemerkungen zu dem 2008 an der *Universidad de Extremadura* durchgeführten Theaterprojekt *Die Jagdgesellschaft als zweisprachiges Experiment*. Es ist keineswegs weit hergeholt oder absurd, das Drama *Die Jagdgesellschaft* mit spanischen und deutschen Elementen zu versetzen. Dabei ist zum einen Bernhards Zuneigung zur spanischen Kultur und Sprache zu nennen, die er paradoxerweise selbst gar nicht beherrschte. So berichtet Bernhard ungezwungen in einem Interview, dass er es als sehr angenehm empfände in Spanien zu sein, da er – weil er ja der spanischen Sprache nicht mächtig sei – in Spanien das Gefühl habe, die Leute um ihn herum würden ständig nur angenehme Dinge sagen. Das kann man im Kontrast zu seinem verhassten Österreich sehen, wo er die Vulgaritäten seiner Landsleute gemäß eigener Aussage nicht ertragen konnte. Diese Abneigung geht in fortgeschrittenem Alter so weit, dass Bernhard in seinem Testament vorsieht, die Aufführung seiner Stücke in Österreich nach seinem Ableben verbieten zu lassen.

Zum anderen, und das baut auf dem eben Ausgeführten auf, ist die Zweisprachigkeit gewissermaßen schon im Stück enthalten (dazu auch Münster 2008). Zwar geht es nicht um die Alternanz der Idiome Spanisch und Deutsch, wohl aber um die Anwesenheit sprachlicher Barrieren. Man kann in dem so rhythmisch und symbolisch geprägten Drama das Motiv der unüberwindlichen, menschlichen Nicht-Kommunikation sehen. Und genau das passiert, wenn zwei fremde Sprachen, Spanisch und Deutsch,



aufeinandertreffen, der Rhythmus und die Melodie wechseln dabei. Ganz zu Beginn des Stücks bedient sich der Autor beispielsweise der französischen und lateinischen Sprache und provoziert damit metrische Wechsel in der Sprache.

Die Figuren im Stück werden in ein Vakuum geworfen, da man ihnen jeglichen Halt nimmt, Zeit und Raum haben keinen Wert mehr. Das Suchen nach Fixpunkten, das Warten auf etwas, aber was denn eigentlich? protagonisieren das Spiel. Die in ihrer konventionellen Funktion nicht mehr funktionierende Sprache (Nicht-Kommunikation) dient nur noch der Ästhetik, die sich des Rhythmus', der Musikalität und der assoziativen Symbole bedient. Ein Hinhalten im *Nichts*, während sich nichts ändert, bis das *Nichts* am Ende eintrifft. Mit anderen Worten: ein unterhaltsames Festhalten am *Nichts*; ein autoreferenzielles, dem Selbstzweck dienendes, rein sensualistisches, ästhetisches Erleben.

GENERALIN Dann sitzen Sie/ stumpf/ stumm/ mit herunterhängendem Kopf/ Dann ist es das bis an die Grenze des Verrücktwerdens gehende Schweigen/ nichts

SCHRIFTSTELLER Nichts/ Immer wieder nichts

G Und dann kommen Sie auf die Idee/ Siebzeh- und vier zu spielen/ ununterbrochen/ tagelang/ und reden nichts/ und gewinnen/ und gewinnen fortwährend/ mit erschreckender Sicherheit/ Und ich verliere/ mit der gleichen/ ununterbrochenen Sicherheit

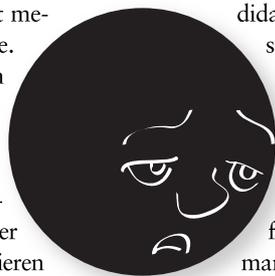
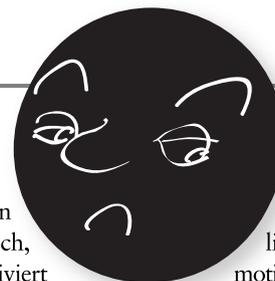
S Dieses stumpfsinnigste aller Kartenspiele [...]

G Die Zeit überbrücken/ nichts als die Zeit zu überbrücken.

(Bernhard 2005: 179-182)

Fazit

Eine zweisprachige Inszenierung kann Vor- und Nachteile haben, strategisch, didaktisch oder inhaltlich motiviert sein. Es ist in jedem Einzelfall abzuwägen, ob ein zweisprachiges Projekt sinnvoll ist. Zwar kann dies, wie oben ausgeführt, einem ganz neuen Zielgruppen und andere Lerneffekte ermöglichen. Doch sollte man nicht außer Acht lassen, dass ein zweisprachiges Theaterseminar sicher



etwa die zweisprachige Dramatisierung vor allem aus sprachpolitischen Gründen und motivationsbedingt an, wenn

das Sprachlernen des Deutschen in einer bestimmten Region niedrig ist und man auf die Landessprache angewiesen ist, um ein Zielpublikum zu erreichen. Damit zusammen hängt auch die erwähnte Senkung der Hürde, Deutsch zu lernen, wenn man den Unterricht mit zweisprachigen Konzepten beginnt. Andererseits, und das hat sich in der Inszenierung der Jagdgesellschaft gezeigt, kann es aus philologischen Gründen interessant sein, ein Stück zweisprachig zu inszenieren. Dass dabei nicht jeder Text geeignet ist, steht außer Frage.

Gegen eine zweisprachige Inszenierung oder Unterrichtskonzeption sollte man sich allerdings entscheiden — vorausgesetzt man entscheidet sich nicht aus den oben genannten philologischen Gründen für eine zweisprachige Inszenierung — wenn sowohl die Deutschkenntnisse der Studierenden für ein Theaterprojekt ausreichend sind, d.h., dass sie in der Lage sind, eigenverantwortlich den Text auswendig zu lernen und unter Anleitung zu verstehen und es genug Zielpublikum sowohl für eine potenzielle Aufführung als auch als Teilnehmer für den Kurs zu erwarten sind. Ein zweisprachiger Theaterkurs kann in keinem Fall als Konkurrenz (sondern lediglich als Ergänzung) zu einem didaktisierten Deutschunterricht gesehen werden.



Ein Hinhalten im Nichts, während sich nichts ändert, bis das Nichts am Ende eintrifft. Mit anderen Worten: ein unterhaltsames Festhalten am Nichts; ein autoreferenzielles, dem Selbstzweck dienendes, rein sensualistisches, ästhetisches Erleben.

Mehrarbeit, auch Probleme, mit sich bringt und sich nicht jeder Text sich zur zweisprachigen Dramatisierung eignet. So bietet sich

Bibliographie

Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Longman, Harlow.

Bernhard, T. (2005), „Die Jagdgesellschaft“, in: *Stücke 1*, Suhrkamp, Frankfurt/Main⁹: 171-249.

Byram, M. (1999), „Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning“, in: Bredalla, L. u. Delaney, W. (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen: 358-380.

Elias, N. (1976), *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Hallet, W. (2010), *Performative*

Kompetenz und Fremdsprachenunterricht, *Scenario* [Online] 1 [Online unter: <http://publish.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> am 26.10.2011].

McDonnell, W. (1992), „Language and Cognitive Development Through Cooperative Group Work“, in: Kessler, C. (Hrsg.), *Cooperative Language Learning – A teacher's resource book*, Prentice Hall, Englewood Cliffs: 51-64.

Münster, M. (2008), „Plädoyer für ein zweisprachiges Dramatisierungsexperiment Thomas Bernhards *Die Jagdgesellschaft* – basiert auf einer Rhythmus orientierten Analyse“, in: *Anuario de Estudios Filológicos* 31: 133-142.

Schewe, M. (2007), *Drama und*

Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre – Blick zurück nach vorn, in: *Scenario* [online], 1 [Online unter <http://publish.us.ie/journals/scenario/2007/01/schewe/08/de> am 25.10.2011].

Schwerdtfeger, I. (2000), „Leiblichkeit und Grammatik“, in: Düwell, H., Gnutzmann, C. u. Königs, F. (Hrsg.), *Fremdsprache in Lehre und Forschung: Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, AKS-Verlag, Bochum: 281-303.

1. Eine auf Personen beschränkte Sprachteilung wurde für das Projekt *Kleider machen Leute* (an der Universi-

dad de Extremadura 2008/09) durchgeführt. Diese Konzeption beruht auf dem Missverständnis zwischen Protagonisten und den anderen Personen, die in dem Schneidergesellen einen Grafen sehen (wollen). Das Missverständnis beruht auf einer fehlerhaften Kommunikation, die sich das Inszenierungskonzept zu Nutzen macht, insofern der Protagonist Sprache A (Spanisch) und die anderen Personen Sprache B (Deutsch) sprechen. Die mitgeteilte Reflexion der Figuren in einer Sprache (B) und des Protagonisten in einer anderen Sprache (A) über das auf der Bühne Dargestellte ermöglicht es dem Publikum je nach sprachlicher Kompetenz, den Inhalt mindestens auf einer der beiden Sprachen verfolgen zu können.

Memoria Histórica, Identidad y Trauma

Bericht einer ungewöhnlichen Tagung

IRENE PRÜFER-LESKE

Universidad de Alicante

Nach einer Mitwirkung auf dem *Kriegskinderkongress* im April 2005 in Frankfurt, auf Grund meiner Forschungstätigkeit im Bereich der Übersetzung von (Kinder-)Literatur mit ideologischem Hintergrund und verschiedenen Publikationen in diesem Bereich war ich motiviert und informiert genug, eine internationale Tagung mit dem Thema Kriegskinder und Erinnerungskulturen zu planen. Diese Tagung sollte in El Albir (Provinz Alicante) stattfinden.

In diesem zur Gemeinde Alfaz del Pi gehörenden, malerisch gelegenen Mittelmeerort wohnen seit Jahrzehnten ausländische Residenten, z.B. befindet sich hier die größte norwegische Residenten-Kolonie. Aber auch viele deutschsprachige und holländische Residenten und Nordspanier haben hier eine zweite Heimat gefunden und tragen mit sehr viel Enthusiasmus und Solidarität zu einer stetig besser funktionierenden Integration von ausländischen Residenten und Spaniern bei. Als wichtiger kultureller Mittelpunkt spielt hierbei das in den letzten Jahren entstandene und direkt am Mittelmeer gelegene Gebäude der Fundación Frax eine Rolle, wo Ausstellungen, Konzerte und Tagungen stattfinden.

Mit dem kollektiven und individuellen Gedächtnis, der Identität und dem Trauma der Kriegskinder, diesen von Sabine Bodes als *Die vergessene Generation* bezeichneten Leidtragenden befasste sich das Seminar, das zum Ziel hatte, eine Zusammenkunft und den Gedan-



ken austausch zwischen Kriegskindern des Spanischen Bürgerkrieges, des Zweiten Weltkrieges und den Kindern von Verschwundenen der argentinischen Militärdiktatur zu ermöglichen. Diese Kinder verschiedener Nationalitäten sind im Zeitraum zwischen den 30iger und den 70iger Jahren des letzten Jahrhunderts

geboren. Der gemeinsame Nenner ist bei ihnen der Krieg und/oder der Staatsterrorismus. Wir wollten dabei zwischen dem 14. und 17. September 2011 gemeinsam versuchen, die Bewusstmachung der Geschehnisse und Erlebnisse zu fördern, indem wir uns über kollektives und individuelles Gedächtnis Ge-



Die Tagung befasste sich mit verschiedenen Wissensgebieten im Bereich des kollektiven und individuellen Gedächtnisses, der Verteidigung der Menschenrechte, der Identität, dem Trauma besonders von Kindern und den Auswirkungen dieser Thematik auf die Kunst, insbesondere Film, Malerei und Literatur.

diese Weise sollte diesen Generationen Rechnung getragen werden.

Zielgruppen waren also zunächst einmal Betroffene selbst, dann Wissenschaftler und Experten, und weiterhin Menschen, die sich mit Opfern der angesprochenen historischen Ereignisse beruflich befassen (wollen), wie z.B. Ärzte, Psychologen, Rechtsanwälte, Sozialhelfer etc., Krankenschwestern besonders bei der Hilfe von alten Menschen oder Studenten dieser Disziplinen.

Unser Ziel war die Sensibilisierung für Leiderfahrung im Bereich von traumatischen Erlebnissen in der frühesten Jugend, die in vielen Fällen an eine Identitätssuche gekoppelt war.

Die Tagung befasste sich somit mit verschiedenen Wissensgebieten im Bereich des kollektiven und individuellen Gedächtnisses, der Verteidigung der Menschenrechte, der Identität, dem Trauma besonders von Kindern und den Auswirkungen dieser Thematik auf die Kunst, insbesondere Film, Malerei und Literatur. Diese Inhalte wurden von interna-

tional anerkannten Experten, aber auch Opfern, erläutert, angesprochen und damit bewusst gemacht und teilweise heftig diskutiert.

Die Fundación Frax in El Albir erwies sich als der geeignete Ort für das Seminar. Die meisten Teilnehmer verschiedenster Herkunft und Nationalität kamen aus dem Umkreis, es waren zum Teil deutschsprachige Residenten, oftmals auch Mitglieder der evangelischen Kirche, die in diesem Teil der Costa Blanca viel humanitäre Arbeit leistet und einen großen Zulauf hat. Wünschenswert wäre ein stärkeres Echo unter den Spaniern gewesen, vor allem Betroffenen des spanischen Bürgerkrieges. Einladungen wurden mit den Argumenten abgewiesen, dass man ja kein Trauma habe und dass dieses Kapitel längst abgeschlossen sei und man es besser nicht mehr anrühren solle. Dagegen war die Enkelgeneration, also spanische Studenten sehr interessiert und aktiv beteiligt und vertreten.

Zwei Simultandolmetscherinnen halfen bei Verständigungsschwierigkeiten zwischen deutsch- und spanischsprachigen Vortragenden und Teilnehmern.

Schwerpunkte dieser Tagung an der Costa Blanca bildeten Vorträge mit anschließenden Kolloquien, Augenzeugenberichte, Workshops, Kulturveranstaltungen und eine Buchausstellung. Die Tagung wurde als Veranstaltung der Universität Alicante angeboten, mit der Möglichkeit, 3 Kreditpunkte zu erhalten.

Als Organisatoren und finanziell unterstützende Institutionen fungierten die Universität Alicante, die Stadtverwaltung Alfaz del Pi und die Alexander-von-Humboldt-Gesellschaft der Provinz Alicante mit dem weitaus größten Beitrag. Weitere wertvolle finanzielle Hilfen wur-

danken machten, angeregt und eingewiesen von Experten auf diesem Gebiet (Juristen, Historikern, Psychiatern, Literaturexperten, NGO- und Gewerkschaftsvertretern und Künstlern), aber auch und gerade Opfern. Und zwar mittels Vorträgen, Workshops, Kolloquien und kulturellen Abendveranstaltungen. Auf

den vom Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Barcelona, von der Konrad-Adenauer-Stiftung Madrid und der Forschungsgemeinschaft 20. Juli 1944 Berlin geleistet. Weiterhin konnten wir mit der Mitarbeit und selbstlosen Hilfe des Amerikahauses Alicante und der Eberhard-Schlotter-Stiftung der Comunidad Valenciana rechnen. Ganz besonders zu erwähnen sind Helmtrud de Roo von Hagen, Tochter des Widerstandskämpfers Albrecht von Hagen im Dritten Reich und Fernando Sandoval aus Argentinien, Sohn von Verschwundenen der Argentinischen Militärdiktatur, die selbstlos und unter Aufbringen von persönlichen finanziellen Opfern bei der Gestaltung der Tagung sehr aktiv mitwirkten. Aber auch alle anderen Vortragenden haben die Philosophie der Tagung erfasst und außerordentlich engagiert ihre Themen und Standpunkte erklärt und lange Anreisen auf sich genommen. Das Außergewöhnliche war, dass fast alle Vortragenden bei der gesamten Tagung anwesend waren, aus den anderen Wissensgebieten der Kollegen neue Erkenntnisse erwarben, ungeachtet dessen, dass nicht alle Vortragende Wissenschaftler waren. Denn hier ging es nicht, wie sonst auf Kongressen um das eigene wissenschaftliche Profil, sondern vielmehr um die schon erwähnten Ziele und Anliegen unter dem Motto „Kriegskinder für den Frieden“. Nicht um Revanche abzuhalten und Schuldige zu finden. Wir wollten erfahren und darüber diskutieren, wie es 75 Jahre nach dem Beginn des spanischen Bürgerkrieges, 66 Jahre nach dem Ende des 2. Weltkrieges, 28 Jahre nach dem Ende der argentinischen Militärdiktatur mit unserem historischen Gedächtnis steht, was wir inzwischen mit dem furchtbaren Erbe und den von Curt Hondrich so genannten *Vererbten Wunden* wirklich für den Frieden getan haben und dafür, dass alle Ereignisse, die hier zur Sprache kommen sollten, nicht in Vergessenheit geraten und durch die Erinnerung das mahnende Wort „Nie wieder“ von Dachau erhalten bleibt.

Das vorgesehene Programm wurde mit kleinen Abweichungen durchgeführt. Kennzeichnend ist, dass bei der Eröffnung der Tagung kein einziger Vertreter der unterstützenden Institutionen anwesend war.

Im Zentrum des Eröffnungsvortrages des Staatsanwaltes im Obersten Gerichtshof Carlos Castresana stand seine anklagende Haltung gegenüber den bisherigen Regierungen seit der Einführung der Demokratie nach Francos Tod, von denen keine wirklich etwas für die *Memoria Histórica* in Spanien getan habe: „España siempre ha dejado pasar el tren“. Eine gegenläufige Meinung hatten die beiden Historiker Julián Chaves und Glicerio Sánchez von den Universitäten Extremadura und Alicante, die von ihren Möglichkeiten an den Universitäten und ihren Forschungen in Archiven über den Bürgerkrieg und der heutigen Bewusstseinsveränderung unter der spanischen Bevölkerung berichteten. Demgegenüber sprach der Soziologe Ernesto Espeche von der Universität Del Cuyo in Mendoza / Argentinien, auch Kind

kämpfer vom 20. Juli verurteilt wurden, und den *Consejos de Guerra* unter der Franco-Herrschaft an. Heftige Diskussionen entstanden insbesondere zwischen den Historikern und den Vertretern der spanischen Organisationen pro Memoria Histórica und selbst familiär Betroffenen, Emilio Silva und José Luis Galán, die den Standpunkt vertraten, dass in Spanien bislang nicht genug getan worden sei, um eine wirkliche Diskussion über die Vergangenheit anzuregen und eine Würdigung der Opfer der Franco-Diktatur zu erlangen. Die Arbeit dieser Organisationen und Vereinigungen in Spanien wurden mit z.T. eigens für die Tagung erstellten Videos unterlegt, in denen Meinungen aus den verschiedensten Gesellschaftsschichten zur Worte kamen. Darunter befanden sich auch Augenzeugenberichte, die besonders die jüngeren



von Verschwundenen, über die Schwierigkeiten beim Entstehen und Aufbau eines kollektiven Gedächtnisses in Argentinien.

Nach dem Vortrag des Historikers Ricardo Martín de la Guardia, Experte für den deutschen Widerstand im Nationalsozialismus und Leiter des Instituto de Estudios Europeos in Valladolid, stellte Glicerio Sánchez einen Vergleich zwischen den Schauprozessen im Volksgerichtshof im Dritten Reich, in dem die Widerstands-

Teilnehmer (Studenten) an dieser Tagung stark beeindruckten.

Damit kommen wir zum zweiten Teil der Tagung, dem der Berichte der Zeitzeugen. Es wurde gelobt, dass die Ablauf der Tagung so angelegt war, dass diese Berichte im Mittelpunkt der Tagung standen, nachdem einführend von historischer und rechtlicher Seite her durch die Experten mit nötigen Informationen und den heutigen Standpunkten auf die Thematik hingeführt worden

war. Anschließend an die Augenzeugenberichte wurden die psychischen und psychosomatischen Auswirkungen von Psychiatern und Psychologen behandelt, während schließlich am Ende Juristen und involvierte (Menschenrechts-) Organisationen einen Einblick in ihre Arbeit gaben und den Ausblick bildeten.

Es standen jeweils Vertreter der einzelnen Nationen den Teilnehmern zur Verfügung, die ihre Erlebnisse im Bürgerkrieg, im zweiten Weltkrieg und in der Militärdiktatur in Argentinien vortrugen. Am Anfang stand der Vortrag von Günter Habermann, Mitglied der Forschungsgemeinschaft 20. Juli 1944, dessen Vater sich als Gewerkschaftler und Sozialdemokrat nach der Festnahme durch die Gestapo im Gefängnis das Leben nahm. Nach seinen Ausführungen wurde von Irene Prüfer die Kinderliteratur in

Im Zentrum des Eröffnungsvortrages des Staatsanwaltes im Obersten Gerichtshof Carlos Castresana stand seine anklagende Haltung gegenüber den bisherigen Regierungen seit der Einführung der Demokratie nach Francos Tod, von denen keine wirklich etwas für die *Memoria Histórica* in Spanien getan habe.

Deutschland und Argentinien unter dem Blickwinkel der Erinnerungskulturen und auf den Einfluss von Kriegskindererlebnissen hin durchleuchtet. Besonders für die jungen Studierenden waren die anschließenden Lebensberichte von Helmut de Roo von Hagen (76 Jahre), Tochter von Albrecht von Hagen, der neben Claus Schenk von Stauffenberg am Hitler-Attentat am 20. Juli 44 beteiligt war, von Elisa Villalta Sánchez (81), Nichte von Opfern der Franco-Diktatur und Fer-



nando Sandoval (41), Sohn und Neffe von Verschleppten der Militärdiktatur in Argentinien (1976-1983) und Halbbruder eines *hijo apropiado*, sehr beeindruckend. Uns war es nicht leicht gefallen, Zeitzeugen für einen Vortrag zu gewinnen (besonders der Franco-Zeit), denn die persönlichen Schicksale waren ja in allen Ländern lange Zeit Tabu.

In Deutschland sind Seminare dieser Art inzwischen nicht selten. Trotzdem konnten wir den berühmten Psychoanalytiker

Hartmut Radebold mit seinem Thema „Traumata der Kriegskinder“ für einen Vortrag und einen Workshop gewinnen. Die Psychologin Marisa Punta, Professorin der Universität Buenos Aires, gab Einblick in ihre Arbeit als Sachverständige bei Prozessen gegen *apropiadores* von Kindern, die in der Gefangenschaft und nach der Folterung ihrer Mütter geboren und daraufhin, nach deren Ermordung, von den Mördern illegal adoptiert wurden.

Die kulturellen Abendveranstaltungen

mit anschließenden Kolloquien stellten die Themen Kinder und junge Menschen als Leidtragende von Krieg und Staatsterrorismus in den internationalen Blickwinkel von Film, Literatur und Malerei. Es wurde der Film *Los girasoles ciegos* von José Luis Cuerda mit Untertiteln vorgeführt, Auszüge von *Atemschaukel* und der spanischen Übersetzung *Todo lo que tengo, lo llevo conmigo* der Nobelpreisträgerin Herta Müller wurden von zwei jungen Künstlern gelesen und der 91-jährige, in Altea ansässige Maler Eberhard Schlotter und Begründer der Stiftung Eberhard Schlotter de la Comunidad Valenciana führte ein Künstlergespräch über seine Malerei während des Zweiten Weltkriegs in Russland und den Nachkriegsjahren in Deutschland und Spanien.

Trotz des intensiven Programms waren Vorträge und Abendveranstaltungen sehr gut besucht.

Am 17. September, dem letzten Tag, sprachen Vertreter der einzelnen Organisationen über ihre Arbeit: Oscar Strada in Vertretung von FEDEAR (Federación de Asociaciones Argentinas en España y Europa), Emilio Silva als 1. Vorsitzender von ARMH (Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica) und José Luis Galán als Vertreter der Opfer des Franquismus. Am Tag vorher hatte der Psychiater Hartmut Radebold in Vertretung von „Kriegskinder für den Frieden“ über Aufgaben und Ziele dieser Vereinigung gesprochen. Den Schlusspunkt setzte der Staatssekretär für Menschenrechte von Argentinien, Eduardo Duhalde, mit einem Bericht über die gegenwärtigen Maßnahmen seines Ressorts zur Wiedererlangung von Frieden, Recht und Wahrheit.

Unser Ziel, eine Art Zusammenleben während der dreieinhalb Tage von Teilnehmern und Vortragenden zu schaffen und Reflexionen über ein Thema anzuregen, das besonders in Spanien noch weitgehend Tabu ist, nämlich von den Folgen zu sprechen, die Kriegstraumatisierungen auf gesellschaftlich-kulturellem Gebiet in Europa bewirkten, war uns gelungen. Die Kommentare der Studenten, die eine Zusammenfassung ihrer Eindrücke und einiger der Vorträge erstellten, waren durchweg positiv. Curt Hondrich, selbst Kriegskind, ehemaliger WDR-Redakteur und Vorsitzender des Fördervereins „Kriegskinder für den Frieden“, begrüßte unsere Initiative als „einen wichtigen Beitrag zu einer europäischen Erzählkultur... und besonders, weil mir Aktivitäten zum Thema Kriegskinder in Südeuropa bisher nicht bekannt waren“.

der für den Frieden“, begrüßte unsere Initiative als „einen wichtigen Beitrag zu einer europäischen Erzählkultur... und besonders, weil mir Aktivitäten zum Thema Kriegskinder in Südeuropa bisher nicht bekannt waren“. Der Student Patricio Vidal beglückwünschte uns „por el curso, el mejor al que he asistido hasta ahora de largo“.

Wir danken allen Teilnehmern und Vortragenden für ihr Interesse, ihr Engagement und aktive Mitgestaltung der Tagung und allen oben genannten Institutionen für ihre moralische und finanzielle Unterstützung und Hilfe beim Gelingen derselben.

Irene Prüfer Leske

Directora de los Jornadas
Memoria Histórica, Identidad y Trauma
Irene.Prufer@ua.es

Curt Hondrich, selbst Kriegskind, ehemaliger WDR-Redakteur und Vorsitzender des Fördervereins „Kriegskinder für den Frieden“, begrüßte unsere Initiative als „einen wichtigen Beitrag zu einer europäischen Erzählkultur... und besonders, weil mir Aktivitäten zum Thema Kriegskinder in Südeuropa bisher nicht bekannt waren“.

Richtigstellung der Redaktion: Der in der letzten Nummer des *magazins* (19/2010) veröffentlichte Artikel von Frau Prüfer-Leske, „Un precursor de la pragmática en la enseñanza de lenguas en pleno siglo XIX: el naturalista alemán E.A. Rossmässler y sus *Cuadros lingüísticos y culturales alemán – español*“ hätte in seiner deutschsprachigen Version erscheinen sollen. Außerdem musste es natürlich „naturalista“ heißen.

Fé de erratas: El artículo de la Sra. Prüfer-Leske, publicado en el último *magazin* (19/2010), «Un precursor de la pragmática en la enseñanza de lenguas en pleno siglo XIX: el naturalista alemán E.A. Rossmässler y sus *Cuadros lingüísticos y culturales alemán – español*» tenía que haberse editado en su versión alemana. Además, naturalmente tenía que ser «naturalista», no «naturista».

Eine Bibliographie

Albrecht, Dagmar (2009): *No puedo renegar de mi destino. Albrecht von Hagen y la conspiración contra Hitler de Dagmar Albrecht*, traducción de Irene Prüfer, con una introducción de Ricardo Martín de la Guardia “La oposición del ejército alemán al régimen de Hitler y el veinte de julio de 1944”. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bode, Sabine (2005): *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. München: Piper.

Chmielorz, Rilo (2011): Wie der Krieg lautlos weiter tobt – ein transgenerationaler Erbe, <http://www.rilochmielorz.de/wie-der-krieg-lautlos-weiter-tobt-ein-transgenerationaler-erbe/>

Hondrich, Curt (Hg.): *Vererbte Wunden. Traumata des Zweiten Weltkriegs- die Folgen für Familie, Gesellschaft und Kultur*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Müller, Herta (2009): *Atemschaukel*. München: Hanser. Traducción de Rosa Pilar Blanco: *Todo lo que tengo, lo llevo conmigo*. Madrid: Siruela.

Prüfer Leske, Irene (Hg.) (2010): *Die Kinder der Verschwundenen. Augenzeugenberichte der argentinischen Militärdiktatur (1976-1983)*. Stuttgart: Abrazos.

Prüfer Leske, Irene (coord.) (2011): *Los hijos de los desaparecidos. Historia colectiva y testimonios de la dictadura militar argentina (1976-1983)*. Stuttgart: Abrazos.

Radebold, Hartmut (2010): *Abwesende Väter und Kriegskindheit. Alte Verletzungen bewältigen*. Stuttgart: Cotta.

Sánchez, Glicerio (2010): *La República decapitada. El caso de la familia Villalta Gisbert. (Alicante 1939-1942)*. Barcelona: Les Punxes.

Silva, Emilio (2003): *Las fosas de Franco. Crónica de un desagravio*. Madrid: Temas de Hoy.

Das Deutsche Welle Auslandsradio ist tot

RENA SCHENK
Zaragoza

Das Auslandsradio der Deutschen Welle war vielen von uns 'Auslandsdeutschen', insbesondere den Sprach- und Kulturmittlern, eine wichtige und vor allem praktische Informationsquelle.

Ein Knopfdruck am Morgen beim Frühstück und schon erreichten mich in deutscher Sprache die aktuellsten Nachrichten aus aller Welt. World Trade Center 2001 (ja, so heißt das auf Deutsch), Krieg im Irak, Börsencrash, ohne große Umstände war mit der Nachricht auch die in Deutschland übliche Terminologie auf dem Frühstückstisch. Meine DaF-Studierenden zeigten eine Stunde später großes Interesse für einen deutschen Standpunkt und fanden es normal, dass ihre Deutschlehrerin die Information auf Deutsch hatte. Diese schnellen Zeiten sind jedoch vorbei.

Die Deutsche Welle Radio wurde am 30. Oktober 2011 erledigt. Abgeschaltet, aus, tot.

Die Alternative: die Deutsche Welle hält jetzt ein multimediales Online-Angebot – zeitversetzt - für mich bereit! Nur habe ich morgens beim Frühstück oder zuvor im Badezimmer weder Zeit noch Lust meinen PC anzustellen und in irgendwelchen Konservendosen „audio-on-demand“ rumzukruschteln.

Die beratenden DW-Experten sind jedoch der Überzeugung, dass das zeitversetzte multimediale Online-Angebot zeitgemäßer ist als der Radiosender. Worauf geht eigentlich diese Überzeugung



Die Deutsche Welle Radio wurde am 30.

Oktober 2011 erledigt.

Abgeschaltet, aus, tot.

zurück? Also mich als Hörerin haben sie nicht gefragt.

Natürlich werde ich nach wie vor im Internet auf Deutsch surfen, deutsches Fernsehen sehen, deutsche Filme anschauen, ein paar Mal im Jahr nach Deutschland fliegen, deutsche Bücher lesen, mit deutschen Freunden in Email- und Telefonkontakt sein – auch skype finde ich toll -, mit meinen Kollegen Deutsch sprechen, meine deutschen (online)-Zeitungen lesen, mit deutschen Institutionen im Gespräch sein... aber es fehlt doch eine wichtige, weil gute und schnelle Stimme in diesem Konzert: Das Auslandsradio Deutsche Welle.

Was ich jetzt beim Frühstück höre? – BBC.

Grüezi miteinander!

BERICHT ÜBER DAS ARBEITSTREFFEN DES INTERNATIONALEN DEUTSCHLEHRERVERBANDS IDV WINTERTHUR 2011

CHRISTOPH EHLERS
FAGE-Vorsitzender

Die 64 TeilnehmerInnen, die aus aller Herren Länder, von Ägypten über Baschkirien bis Mordowien und Zimbabwe, zum Arbeitstreffen des Internationalen Deutschlehrerverbands vom 1. bis 4. August 2011 nach Winterthur (Schweiz) angereist waren, stellten, wie immer im IDV (<http://idvnetz.org/>), ein sehr lebhaftes und faszinierendes Mosaik des

Deutschen in der Welt dar. Hier war ich als Deutscher in der absoluten Minderheit. Die Arbeitsstimmung war hervorragend, man genoss die Begegnung unter KollegInnen, mit den Gastrednern Markus Nussbaumer, Ulrich Ammon, Claudia Riemer und Karl-Heinz Krumm (engagiertes Ehrenmitglied des IDV), sowie das volle Programm und die herzlichen Bemühungen der GastgeberInnen Andrea Zank, Cornelia Gick, Susanne Baumgart und Joachim Hoefele.

Die gesamte Veranstaltung stand im Zeichen der kulturellen Vielfalt des ‚Deutschen‘, die hier in der Schweiz sehr anschaulich – und für einige Teilnehmer sprachlich nicht so leicht zu bewältigen – erfahren werden konnte. Im Anschluss an das zweiwöchige und dreiländrige D-A-CH-L-Landeskunde-Seminar des IDV (siehe auch den Bericht vom Seminar 2009 von Ana R. Calero, *magazin* 19, 90-93) kristallisierte sich heraus, dass ‚das Deutsche nur in seinen unzähligen lokalen Varianten existiert, aus denen sich die regionalen Standardformen herausbilden, die so unterschiedlich sind, dass man von ‚Polyzentrik‘ spricht (Ammon).



Es konnte anschaulicher wirklich nicht beginnen. Der Tag der Anreise war der erste August, Schweizer Bundesfeiertag. Nach einer Flasche Bier (für 5€). Bei diesen Preisen hat man in der Schweiz immer das Gefühl, man würde nie den Airport verlassen. Aber das Lehrergehalt

liegt auch bei 8000€) sangen alle mit dem Swiss-Air-Senioren-Chor die Schweizer Nationalhymne mit: „...such ich dich im Wolkenmeer...“.

In den Präsentationen wurde deutlich, dass die Schweiz ein sehr bewusst vier-sprachiges Land ist und als solches keine

Er

auswärtige Sprachenpolitik zu Gunsten einer seiner Sprachen, z.B. des Deutschen, betreiben kann. Trotzdem gibt es natürlich Fördermöglichkeiten und –material, so beim Departament für Auswärtige Angelegenheiten Gelder für Studentenaustauschprogramme und Gastlesungen. www.swissworld.org und www.swiss-image.org bieten Bild- und Textmaterial auch für den Unterricht. Prof. Dr. Markus Nussbaumer (U. Zürich, Vorsitzender des Beratungskomitees für Sprachenpolitik des Schweizer Bundesrats) begann seinen hochinteressanten Vortrag mit Fotos der Schweizer Fussballnationalmannschaft, die vielleicht nur deshalb keine Tore schieße, weil die Fans nicht genau wüssten, in welcher der vier Landessprachen sie ihre Spieler anfeuern sollen. So sagten sie lieber gar nichts. Das sprachliche Miteinander führt auch zu solch interessanten Phänomenen wie die intralinguale Übersetzung eines Gesetzentwurfs, der in seinem deutschen Ausgangstext völlig umgeschrieben werden musste, um in die anderen Landessprachen übersetzt werden zu können und so im Originaltext erheblich klarer wurde. Prof. Ammon, Anwalt der deutschen Sprache in den europäischen Gremien, merkte aus dem Publikum an, er sei Zeuge gewesen, wie sich in der Französischen Schweiz ein Französisch-Schweizer und ein Deutsch-Schweizer auf Englisch miteinander unterhielten. Er hielt das für besorgniserregend. Prof. Nussbaumer konnte diese Besorgnis nicht teilen.

Am Abend folgte eine sehr unterhaltensreiche, aber nicht weniger tiefgründige Lesung von Max Huwyler, Dichter und pensionierter Lehrer, dessen deutsche und mundartliche Schöpfungen, in Arabisch, Portugiesisch, Spanisch und Englisch übersetzt,

Die gesamte Veranstaltung stand im Zeichen der kulturellen Vielfalt des ‚Deutschen‘, die hier in der Schweiz sehr anschaulich – und für einige Teilnehmer sprachlich nicht so leicht zu bewältigen – erfahren werden konnte.

zt, anrührend von Muttersprachlerinnen gelesen wurden. So wurde das Lokale universal.

Am 3. und 4. August folgte eine Reihe von weiteren Vorträgen und Workshops, die ich kurz zusammenfassen möchte. Ulrich Ammon sprach über „Die deutsche Sprache in den deutschsprachigen Ländern und in der heutigen Welt und Möglichkeiten ihrer Förderung“. Ammon ist bekannter Soziolinguist und Streiter für das Deutsche als Amtssprache in der EU. Sein Kampfgeist war ansteckend, der Vortrag mit Daten überladen: Es gibt etwa 140.000 Deutschlehrer auf der Welt, der entscheidende Faktor für das Deutsche ist dabei die Wirtschaftskraft Deutschlands. Ammon kritisierte die Haltung der deutschen Großunternehmen, die auf Deutschkenntnisse zu wenig Wert legten. Fördermöglichkeiten sieht er aber vor allem über Kontakte zu deutschen Firmen im Ausland. Deutsch sei auch als Wissenschaftssprache wichtig, aber mehr zu verteidigen. So berichtete er von Chinesen, die an der deutschen Uni ihr Deutsch

verlernten, weil nur auf Englisch gelehrt werde. Gian Peder Gregori präsentierte die „Sprach- und Schullandschaft Graubünden“, also die sprachpolitischen Maßnahmen zum Schutz des Rätomanischen, offizielle Schweizer Landessprache mit etwa 40.000 Sprechern. Immer wieder bemerkenswert das Demokratieverständnis der Schweizer, das vor allem aus dem Respekt vor den Minderheiten besteht. In ihrem Workshop „Warum und wozu lernt man heute noch Deutsch als Fremdsprache?“ hob Prof. Claudia Riemer interessanterweise auch auf das störende Image des Deutschen als schwere Sprache ab und forderte eine tiefgreifende Umstellung der Lehrer zum Thema Grammatik, die weit weniger im Vordergrund stehen sollte. In seinem Workshop „Wie sollte eine Sprachenpolitik aussehen, die der deutschen Sprache eine Chance auf dem Sprachenmarkt gibt?“ hielt Prof. J. Krumm zunächst fest, dass die Nachfrage nach Deutsch und die Möglichkeiten, Deutschunterricht an Schulen anzubieten, sich sehr ungleichmäßig entwickeln. Während z.B. in Westeuropa die Zahlen der Schülerinnen und Schüler sinken und manche Länder überhaupt nur noch eine Fremdsprache in der Schule zulassen, boomt die Nachfrage nach Deutsch zum Beispiel in Indien. Die Ausgangsthesen von Prof. Krumm waren: „A) Es gibt keinen Grund, im Hinblick auf die Nachfrage nach Deutschunterricht pessimistisch zu sein, wohl aber die Notwendigkeit, aktiv zu werden. B) Es gibt keinen Grund zur Angst vor oder einem Kampf gegen Englisch. 1. Deutsch ist eine „starke Sprache“, was die Zahl der Muttersprachler in der EU und die wirtschaftliche Stärke der deutschsprachigen Länder betrifft. 2. Deutsch ist eine wichtige europäische Sprache auf Grund der zentralen Lage

der deutschsprachigen Länder im Zentrum Europas und deren Gewicht in der europäischen Politik sowie ihrer wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung auch über Europa hinaus. 3. Deutsch ist gut mit Englisch kombinierbar, sobald mehr als eine Fremdsprache gelernt werden kann. 4. Die Sprachenpolitik des Europarats und der EU fördert die europäische Mehrsprachigkeit und damit auch Deutsch. 5. Auch in der Wirtschaft beginnt ein Umdenken weg von „Nur Englisch“: „Englisch ein Muss, Deutsch ein Plus“.

Anschließend stellten die Teilnehmer die Situation in ihren Ländern dar. Hier einige Facts: In Frankreich hat Spanisch als Fremdsprache Deutsch längst abgehängt; die Werbung in Frankreich zielt stark auf Emotionen und ein positives Deutschlandbild vor allem der jungen Generation; gute Förderidee durch Städtepartnerschaften; In Kroatien werden deutschlernende Kinder als Werbeträger an anderen Schulen eingesetzt.

Zusammenfassend hielt Prof. Krumm die Ergebnisse folgendermaßen fest:

- “Deutsch einbetten in Mehrsprachigkeit als sprachpolitische Ziel – das funktioniert am ehesten bei einer integrativen Betrachtung und Behandlung aller Sprachen: Gesamtsprachenkonzept.
- Für das jeweilige Land spezifische Gründe sammeln: Weshalb lohnt es sich, bei uns in das Deutschlernen zu investieren. Nicht für alle Menschen sind es allein die beruflich-wirtschaftlichen Gründe, die Deutsch attraktiv machen.
- Handlungsfelder für Verbände und sprachpolitisch aktive Lehrkräfte liegen auf allen Ebenen
- national/regional:
- Sprachunterrichtsprofile
- Suche von Bündnispartnern: Schule – Hochschule, andere Sprachverbände, Medien, Eltern
- lokal/ Schulebene
- Entwicklung von Schulprofilen
- mit allen Sprachfächern zusammenarbeiten
- Schulprojekte
- Bündnispartner suchen: Städte- und Schulpartnerschaften, öffentliche Bibliotheken, Eltern

- Inhaltliche und Unterrichtsebene
- Deutsch „leichter“ machen
- Deutsch als Schlüssel zu Europa vermitteln
- Guter Unterricht als Werbeargument: Schnupperstunden, Projekte. Bündnispartner: Alle SprachlehrerInnen, die SchülerInnen, die Eltern.”

Parallel dazu gab André Moeller (Deutsche

„Deutsch ist gut mit Englisch kombinierbar, sobald mehr als eine Fremdsprache gelernt werden kann. 4. Die Sprachenpolitik des Europarats und der EU fördert die europäische Mehrsprachigkeit und damit auch Deutsch. 5. Auch in der Wirtschaft beginnt ein Umdenken weg von „Nur Englisch“: „Englisch ein Muss, Deutsch ein Plus“.

Welle, <http://www.dw-world.de/>) in seinem Workshop „Deutsche Sprache als Auftrag“ einen Überblick über das sehr reiche Sprachlernangebot der DW.

Vertreterversammlung

Von der Vertreterversammlung am 4. August lässt sich Folgendes berichten: es gibt drei neue Mitgliedsverbände in Ägypten, Algerien und der Ukraine. Dann wurde der Preis für die beste D-A-CH-L Homepage (mit besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen Vielfalt) an Bosnien Herzegowina (<http://www.bhdlv.de/>) und Ungarn (<http://www.udaf.hu/>) vergeben. Es folgte eine erhitzte und interessante Debatte um den Antrag des belgischen Verbandes, eine Empfehlung des IDV-Vorstands zum Nicht-Beitritt der Nationalverbände in den Verein für Deutsche Sprache (<http://www.vds-ev.de/>) zurückzunehmen, die der IDV vor drei Jahren ausgesprochen hatte. Es ging dabei hauptsächlich um eine

Kampagne gegen Anglizismen in der deutschen Sprache. Prof. Krumm machte eindringlich klar, dass das Ziel des VDS, eine Re-nationalisierung der deutschen Sprache, dem des IDV, ihrer Internationalisierung, gegenläufig ist. Außerdem wisse man nicht gut genug, welche Beweggründe und Personen hinter den Kampagnen des VDS stehen. So hat der VDS z.B. die Unterschriftenaktion für die Aufnahme eines Artikels ins Grundgesetz unterstützt, laut dem „das Deutsche die Sprache Deutschlands“ sein sollte. Die Folge seien Fremdsprachenverbote auf Schulhöfen und ähnliche fremdenfeindliche Handlungen. Der belgische Vertreter wehrte sich vehement gegen den Vorwurf der Fremdenfeindlichkeit und wurde in seinem sprachpflegerischen Anliegen u.a. auch von den Vertretern der Türkei und Ägyptens unterstützt, aber sein Antrag wurde abgelehnt. Der IDV-Vorstand darf weiter Empfehlungen dieser Art aussprechen.

Auch der nächste und letzte Punkt der Tagesordnung, die Präsentation des Austragungsortes der XV. Internationalen Deutschlehrertagung im Sommer 2013 in Bozen, sorgte für Aufregung (<http://www.idt-2013.it>). Für die vortragenden Ausrichter aus Südtirol völlig unerwartet, entwickelte sich eine heftige Diskussion um das Motto und die Inhalte des Kongresses. Die Ausrichter geben nämlich aus sprachpolitischen Gründen – Südtirol ist zweisprachig und historisch strittig - dem Deutschen als Erstsprache einen beträchtlichen Raum, schon im Untertitel des Kongresses: „Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache“. Mehrere Vertreter, darunter auch die Repräsentantin des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache FaDaF, kritisierten diesen Ansatz heftig, denn der IDV ist ein Verband für Lehrende des Deutschen als Fremd-, weniger als Zweit-, aber auf keinen Fall als Muttersprache. Man verlangte auch eine Erklärung, wie dieser wichtige Aspekt durch alle vorbereitenden Sitzungen gegangen war, ohne dort problematisiert oder auch nur bemerkt zu werden. Es scheint kein Nachspiel gegeben zu haben, denn das Programm wurde so bis heute unverändert beibehalten.

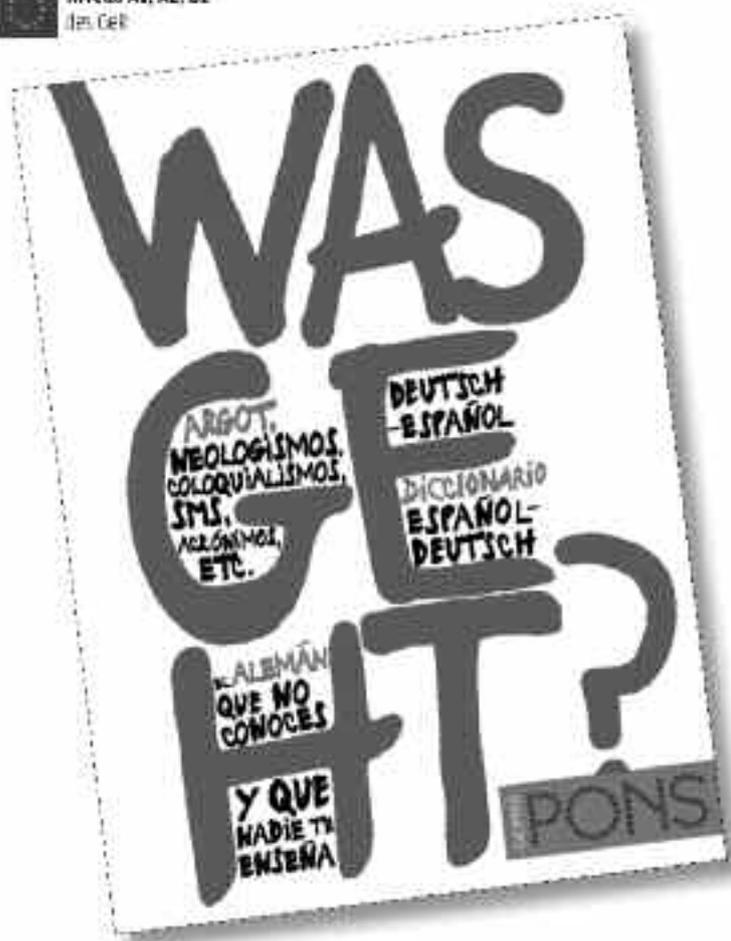
Im Ganzen eine sehr produktive Veranstaltung, die uns Deutschlehrende auf der ganzen Welt stärker miteinander verbunden hat. Ein Glückwunsch den Organisatoren!

FORDERN
SIE IHR
PRÜFEXEMPLAR
AN!

DaF kompakt
Ideal für Intensivkurse
Das kompakte Lehrwerk für
schnellen Lernerfolg



 Niveau A1, A2, B1
des GER



Difusión S.L. – Ernst Klett Sprachen
Tràfegar 10, entlo 1^a - 08010 Barcelona
Tel. 93 268 03 00 / Fax 93 310 33 40
daf@difusion.com
www.difusion.com

Aussichten
Mit integrierter DVD!
Das perfekte Lehrwerk
für extensive Kurse, das
alle Lebensbereiche mit
einbezieht



FRÜHJAHR
2012

 Niveau A1, A2, B1
des GER

10 Jahre DAAD-Ortslektorennetz

Eine Geburtstagsfeier der besonderen Art

CHRISTOPH EHLERS

Ortslektor Universität Sevilla

Deutschland ist Großmacht, in einigen Zusammenhängen wider Willen, auf dem umkämpften 'global education market' aber sehr wohl willentlich. Für diese Art nachhaltiger Wachstumspolitik, bei der es um den Wirtschaftsstandort Deutschland, aber auch um Wissen und Werte der Höheren Bildung geht, gilt kein Understatement. Der DAAD verfügt über einen Haushalt von fast 400 Millionen Euro, getragen vor allem vom Auswärtigen Amt, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit. Dem bescheidenen Unidozenten aus Südspeanien werden diese Dimensionen schlagartig deutlich, wenn er den Hauptsitz des DAAD an der Kennedyallee in Bonn betritt: mehrere mehrstöckige, kreisverwaltungsgröße Bürogebäude reihen sich aneinander, Hunderte von Angestellten widmen sich emsig ihren Aufgaben. Wohl wenige Länder der Welt wenden solche Mittel für ihre auswärtige Bildungspolitik auf.

“In der Ferne zuhaus, mit Deutschland vernetzt”. In dieser Antithese drückt der DAAD treffend den Geist seines Ortslektorennetzes aus, mit dem er die im Ausland tätigen deutschen Universitätsdozenten fördert, vernetzt und als Mittler der auswärtigen Bildungspolitik nutzt. Das Förderangebot ist groß und unsere ‘alma mater’, die unermüdliche Fachbereichsleiterin Elke Hanusch in der Schaltzentrale in Bonn, immer und zu jeder Zeit ansprechbar und zur Hilfe bereit (http://www.daad.de/ausland/lehren-im-ausland/deutsche_lehrkraefte). Sie koordiniert

die 771 KollegInnen, die da momentan weltweit an der Brücke des Deutschen mitbauen: 330 in Westeuropa, etwa 40 in Nord- und 31 in Südamerika, 8 in Afrika, 15 in Mittel- und Osteuropa und 384 in Asien und Ozeanien. Wie schon beim IDV, beeindruckt auch hier die internationale Projektion unserer Sprache, die den deutschen Muttersprachler ehrt und auch überrascht. So hat das Deutsche in Japan traditionell eine sehr starke Position an den dortigen Universitäten, denn zur Öffnung und Modernisierung des Landes Ende des 19. Jhs. schaute man nach den besten Modellen, und dazu gehörte die deutsche Universität und Wirtschaft. Das zweitstärkste Netz besteht in Italien. Die KollegInnen dort organisieren Fachtagungen, geben eine Zeitschrift heraus und unterstützen sich in ihren Arbeitskämpfen, denn als ausländische Lektoren sind sie an den italienischen Universitäten vielen Schikanen ausgesetzt. Hier in Spanien sind momentan sechsundzwanzig von uns erfasst und vernetzt. Zwei Ortslektorentreffen haben bisher stattgefunden, das erste 2008 in Sevilla, dann 2011 in Madrid, beide Male mit so erstklassigen Seminarleitern wie Karin Kleppin und Jörg Roche, und beide Male in einem sehr angenehmen und konstruktiven kollegialen Klima.

Nun war 10-jähriges Jubiläum und der DAAD hatte vom 9. bis 12. September 2011 fünfzig KollegInnen aus vierundzwanzig Ländern nach Bonn an den Rhein geladen. Für viele der Teilnehmer etwas Besonderes, denn etwa aus Australien oder Südkorea kommt man nicht so oft in die Heimat. Und die perfekte und herzliche Organisation um Elke Hanusch und Julia Kracht ließ gleich dieses großartige Gefühl aufkommen, zu Gast in der Heimat zu sein. Heimat und Ferne – um diese Konzepte webt sich

auch das schicke Sammelbändchen, das zur Gelegenheit herausgegeben und präsentiert wurde und in dem dreiundzwanzig KollegInnen aus der ganzen Welt ein kunterbuntes Kaleidoskop ihrer Erfahrungen als akademische Auswanderer bieten: *In der Ferne zu Hause, die Heimat im Blick. Ortslektorinnen und Ortslektoren berichten* ist ein lohnender Fundus interkultureller Erfahrungen.

Nach der Begrüßung, unter anderen durch die DAAD-Generalsekretärin Dr. Dorothea Rühland und die Abteilungsleiterin für Germanistik und deutsche Sprache im Ausland, Dr. Gisela Schneider (man erlaube mir den Eindruck: der DAAD ist Sache vieler sehr kluger Frauen), stellten einige Ortslektoren ihre Arbeit in so verschiedenen Kontexten wie Tunesien, Tadschikistan und Südkorea vor. Aus Tunesien erzählte der Kollege sehr bewegt vom Befreiungskampf, den er aus nächster Nähe miterlebt hatte, in Tadschikistan hatte die junge Jenaer Kollegin das DaF-Institut der Aga-Khan-Universität förmlich aus dem Steppenboden gestampft, und in Südkorea nutzte der Kollege die Einsatzmöglichkeiten der allerneuesten Technologien. Und das sind nur drei der fast 800 Knotenpunkte unseres Netzes...

Anregende Redner wie Christian Bode, ehemaliger Generalsekretär des DAAD (siehe auch Interview in diesem Band) sind selten. Er hat die Universität im Kopf. In seinem Vortrag “Entwicklungen in der internationalen Hochschullandschaft im letzten Jahrzehnt - Wohin geht die Reise?” stellte er, ganz entspannt und wie aus dem Nähkästchen, Zahlen und Fakten in einen großen, auch ethischen Zusammenhang, der von Humboldt (“damals studierten an den deutschen Universitäten gerade fünftausend Privilegierte”) über die wilden



Was vor vierzig Jahren Emigranten, sind heute 'Transmigranten', die aus dem Süden Europas nach Deutschland strömen. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Folgen und Ursachen sind Stoff genug für eine transnationale Arbeitsgruppe 'Kurse aus der Krise'

barer Ressourcen, Umweltkatastrophen etc. Die unlösbare Frage, wie der Spagat zwischen globalem (Bildungs)Kapitalismus und zunehmender globaler Armut geschafft werden soll, ließ Herr Bode allerdings auch offen. Gegenüber der Privatisierungstendenz des Bildungsmarktes trat er für mehr öffentliche Investitionen ein. Deutschland belege bei den öffentlichen Bildungsausgaben, sowohl im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben als auch zum BIP, einen Schlussplatz und liegt weit unter dem OCDE-Durchschnitt. Auf der anderen Seite müssen die Universitäten der Tendenz folgen und 'unternehmerischer' werden, um sich behaupten zu können.

Sechziger ("Nur zwanzig Prozent Abiturienten. Und sie können sich gar nicht vorstellen, wie ungeheuer spießig Deutschland damals war") bis zu Bologna ("hat einen Kopf, aber keine Seele") und dem 'global education market' reichte. Auf diesem könne Deutschland als Bildungsstandort nur bestehen, wenn es erstens mehr Hochschulabsolventen gebe und zweitens der Ausländeranteil an ihnen erheblich stiege. Die Linie des DAAD ist klar: Die Welt ist vernetzt und wir müssen auf die Interdependenz vorbereitet sein. Deutschland müsse somit weltoffener werden, es gebe zu wenig Ausländer oder 'Bildungsausländer' (Ausländer mit deutschem Abitur) an den deutschen Hochschulen. Dabei gehe es nicht nur um Wettbewerb, sondern auch um die Lösung gemeinsamer Probleme: Erschöpfung nicht erneuer-

Nach interessanten Workshops und Museumsbesuchen (die Ausstellung von Max Liebermann warf auch Licht auf ein weiteres tragisches Kapitel deutsch-jüdischer Geschichte) war am Sonntag endlich Chillen angesagt, aber standesgemäß: es ging mit dem Dampfer durch das Rheintal von Bingen nach Bonn. Deutscher geht es wohl kaum als am Deutschen Eck und seinen Burgen und Gründerzeitpalästen und Spitzendeckchen und Deutschlandfahnen in Vorgärten und Weißweingelagen zu Kaffee und Kuchen und Schiffen

namens Victoria oder Patria und der Endlosschleife des Reise-Führers, der redet wie die Rheinfälle (er war natürlich Nieder rheiner)... Wir glitten stundenlang wie im Traum durch die atemberaubend schöne Landschaft, und immer wieder war von den in alle Welt emigrierten KollegInnen zu hören, wie schön Deutschland doch sein könne. Es gab Zeit und Ruhe zum Quasseln - und Pläne schmieden, denn ein Ortslektor ruht bekanntlich nie. Bei Konstanz steckten die Asiaten die Köpfe zusammen und schufen ihr Video-Austauschnetz, weiter flussabwärts hoben dann die Italiener, Portugiesen und Spanier, vom nassen Element beflügelt, ihr 'Poseidon'-Projekt ans Licht der Welt, das mittlerweile auch schon mit einem Blog aufgetaucht ist (<http://poseidon.podspot.de/>). Wir überlegten: Was vereint uns Mediterrane außer Rotwein, Espresso, Olivenöl und dem klassischen Altertum? Richtig, die Krise natürlich. Was vor vierzig Jahren Emigranten, sind heute 'Transmigranten', die aus dem Süden Europas nach Deutschland strömen. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Folgen und Ursachen sind Stoff genug für eine transnationale Arbeitsgruppe 'Kurse aus der Krise'. Mögliche Arbeitsfelder sind die Lehre der Fachsprachen der nachgefragten Sektoren (Ingenieure, Gesundheitswesen, Dienstleistungen), die im Herkunftsland angeboten werden sollten, oder die Umstände und der unterrichtliche Umgang mit den Remigranten oder Heimgekehrten, oder die Behandlung der Krise in den deutschen Medien und Künsten aus auslandsgermanistischer Sicht.

Wir danken dem DAAD und Frau Elke Hanusch herzlichst für die schönen Tage an den Ufern unseres 'Vaters Rhein', dem wir lange den Rücken gekehrt hatten.

PICHLER, Georg; EISTERER, Klaus; RUDOLF, Karl (eds.)

1938: España y Austria Österreich und Spanien

Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2010, 215 págs., ISBN: 978-84-8138-910-4

Un libro denso y poliédrico es éste que ve la luz en la colección Obras Colectivas de la UAH. Se trata de una cuidada edición a cargo de tres especialistas que reflejan el ensamblaje de la Universidad de Alcalá, la Universidad de Innsbruck y el Instituto Histórico Austriaco, sección Madrid. El volumen compendia los trabajos presentados a unas jornadas de análisis multidisciplinar sobre las relaciones entre España y Austria en el periodo de entreguerras, organizadas en la Universidad de Alcalá, en diciembre de 2008. Un total de doce contribuciones, referidas a la temática general que articuló el mencionado encuentro, nos ofrecen un panorama que, sin pretender ser exhaustivo, resulta extraordinariamente matizado y diverso de lo que fueron las realidades de ambos países en la encrucijada crítica de 1938.

Uno de los muchos aciertos de esta obra está en la diversidad de las colaboraciones, que combinan las perspectivas filológica, histórica y musicológica, de lo que resulta un cuadro rico y matizado de las muchas vertientes desde las que puede abordarse el análisis comparativo de ambos países.

En sus páginas esta obra colectiva realiza incursiones en diferentes problemas, episodios y personajes, cuidadosamente enlazados, que van jalonando el recorrido del lector por una dilatada cronología que abarca todo el periodo de entreguerras. A lo largo de este en apa-

riencia casual itinerario, es posible reconstruir el papel de los diferentes actores, individuales y colectivos, concurrentes en la crisis política, social y cultural que desgarró, por diferentes vías, a España y a Austria en los años de apogeo del nazifascismo en Europa, así como evaluar la influencia de las singulares condiciones sociohistóricas en que éstos desarrollaron su labor en cada país.

Un primer texto, que por su dimensión se concibe como pórtico al conjunto de la obra, sitúa la crisis de los Estados-Nación en perspectiva histórica, analizando su evolución desde los siglos modernos. La tesis que sostiene José Ignacio Ruiz Rodríguez es que, tanto en España como en Austria, la construcción del Estado-Nación de corte liberal fue débil, lo que convirtió a ambos países en vulnerables ante el empuje del nacionalismo esencialista. En línea con los que han propuesto historiadores como Juan Sisinio Pérez Garzón, en este caso para explicar los conflictos nacionalistas en la España del siglo XX, este primer texto se adhiere a la tesis de la deficiente nacionalización para explicar la falta de arraigo del liberalismo, como cultura política, y su debilidad frente a la presión de las ideologías totalitarias.

La contribución de Klaus Eisterer nos introduce de lleno en el drama de Austria tras la derrota en la Primera Guerra Mundial. En las páginas de este texto se reconstruye el itinerario que conduce finalmente a la anexión de Austria por el III Reich, en 1938, desde la inmediata posguerra, en que el *Anschluss* (unión de los alemanes de Austria y Alemania) era visto como un horizonte deseado tras la desintegración del Imperio, hasta la coyuntura, muy distinta de 1934-1938, cuando la «unión» entre ambos países vino forzada por la intervención militar de la Alemania nazi. En la segunda parte, Eisterer ana-

liza críticamente la experiencia traumática de la ocupación, hasta la derrota militar de la tiranía hitleriana, concluyendo con una reflexión sobre los avances, a partir de 1945, de una identidad nacional austriaca diferenciada.

El momento crítico de la invasión de Austria por las tropas del III Reich es abordado por Erwin A. Schmidl en un texto específico, en el que combina la acción colectiva de las masas austriacas partidarias del «*Anschluss* desde abajo» y las acciones militares que Hitler inicia con el cruce de la frontera austriaca por Braunau, su ciudad



natal, el 12 de marzo de 1938. La aportación de este trabajo radica sin duda en el ensamblaje complejo de ambas fuerzas, tendentes a la destrucción de la entidad estatal de Austria, y en valorar la influencia del *Anschluss* en la escalada prebélica que conducirá a la Segunda Guerra Mundial.

Esta dimensión internacional es puesta de manifiesto por Pier Luigi Nocella y María Dolores Delgado Pavón en un interesante análisis del tratamiento que la anexión de Austria por el III Reich tuvo en la prensa española de la época. Contraponiendo la prensa republicana (principalmente *ABC de Madrid* y *El Heraldo de Madrid*), la catalana (*El Matí* y *La Vanguardia*) y la de la España «nacional» (*ABC de Sevilla* y periódicos regionales),

los autores logran ofrecer una panorámica de la diversa recepción que los acontecimientos de Austria tuvieron en la sociedad española, atravesada ya por la Guerra Civil.

El bloque central del libro, y el más compacto, es el que forman los tres textos que profundizan en las relaciones entre España y Austria. El de Johannes Leichtfried aporta el cuadro general, ya que abarca todo el periodo de entreguerras, y sirve a la vez como presentación y desarrollo del proyecto general que ha dado lugar al libro. Entendemos así la relevancia que se concede en el mismo a los contactos directos entre los actores políticos de ambos países, y a la acción individual, por ejemplo, de los brigadistas austriacos, sin menoscabo del relato de los acontecimientos y la reconstrucción de los procesos.

Enlazado con ello, el análisis comparado de los discursos de Hitler y Franco que realiza Paul Danler, desde la perspectiva lingüística, muestra las numerosas analogías existentes entre la construcción retórica de la identidad nacional que realizan ambos dictadores. Analizando las estrategias argumentativas utilizadas, y de acuerdo con las propuestas de Eric J. Hobsbawm, el texto revela que éstas comparten el desprecio por una descripción más o menos objetiva de la realidad, y se sustentan en un relato fragmentario, parcial e idealizado de la historia, útil para justificar la construcción imaginaria de la nación.

Antonio Manuel Moral Roncal completa este tríptico con un interesante apunte sobre las tensas relaciones hispano-austriacas durante la Guerra Civil española, centrado en el trabajo desarrollado por la Misión diplomática de Austria en el Madrid republicano. El texto presta especial atención a la labor realizada por el cónsul Walter Brünner en materia de asilo y canje de refugiados. El *Anschluss* puso fin a la Lega-

ción diplomática austriaca en España, al tiempo que hizo brotar en el maltrecho gobierno republicano la esperanza de una generalización del conflicto en Europa, algo que acabaría sucediendo en septiembre 1939, cuando ya Franco se había instalado en el poder.

Dos trabajos ponen el foco en la participación de brigadistas austriacos en la Guerra de España. El de Friedrich Stepanek ofrece un cuadro de conjunto de los combatientes tirolese que, liderados por el carismático Max Bair, acudieron en auxilio de la República Española. Con una perspectiva microhistórica, basada en historias de vida, reconstruye los itinerarios seguidos por los brigadistas, desde sus años formativos hasta la adquisición de conciencia política y compromiso militante, un recorrido que llevó a muchos, tras la derrota en tierras españolas, a los campos de concentración del III Reich.

La historia de vida del socialista Hubert Mayr, digno de la más imaginativa novela de aventuras, da cuerpo a la contribución de Peter Wallgram. Hijo de una conservadora familia católica tirolese, engrosó las filas socialistas en Innsbruck, antes de marchar a España como brigadista en 1937. Tras la evacuación de las Brigadas, combatió en el ejército francés para frenar la invasión alemana y, consumada la derrota, huyó al Norte de África, donde se enroló en el servicio secreto británico, desapareciendo a finales de 1944 en una acción contra la ocupación alemana en su tierra natal.

El último bloque de trabajos analiza las relaciones culturales entre Austria y España. Ana Pérez se centra en la literatura del exilio austriaco, tomando como referencia las trayectorias de cuatro escritores vinculados con España: Egon Erwin Kisch, Arthur Koestler, Theodor Balk y, la esposa de éste, Len-

ka Reinerová. Sus inicios en el Berlín de la República de Weimar, el exilio desde 1933 en Praga y París, la experiencia de la Guerra de España, la dispersión tras la derrota republicana y el regreso a Europa tras la Segunda Guerra Mundial muestran su firme compromiso con los valores de la democracia y la libertad.

El texto de Paloma Ortiz de Urbina aborda la recepción de la música austriaca en España en torno a 1938, lo que le permite realizar un cuadro comparativo del panorama musical de ambos países, con especial referencia a la Segunda Escuela de Viena y a la difusión en la España republicana de la obra de Arnold Schönberg (y sus discípulos Anton Webern y Alban Berg) por Pau Casals y Robert Gerhard. Por último, Hartmut Krohn analiza la problemática y los distintos itinerarios de los músicos austriacos en el exilio, tras la ocupación alemana del país. Recurriendo de nuevo a la microhistoria, el texto muestra los destinos de los compositores austriacos que se vieron forzados a abandonar el país en 1938. Las dispares trayectorias de Ralph Benatzky, Hanns Eisler, Marcel Rubin o Erwin Leuchter, muestran la gran variedad de situaciones a que esta diáspora dio lugar.

Este variado compendio de aportaciones confirma que no estamos ante una mera compilación de materiales dispersos y elementos singulares, sino ante una auténtica obra de referencia para la investigación en el ámbito de las relaciones políticas y culturales entre España y Austria, que muestra la solidez del eje formado por las tres instituciones promotoras de la publicación, y acredita el acierto de quienes en 2008 apostaron por desarrollar esta temática y esta forma de trabajo.

JULIO PÉREZ SERRANO
Universidad de Cádiz

HANDWERKER, Brigitte;
MADLENER, Karin (Hrsg.)

Chunks für DaF

Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009.

Chunks kommt eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen zu. Dieser von vielen Wissenschaftlern und Lehrenden geteilte Meinung wird im Fremdsprachenunterricht



vor allem im Hinblick auf die Förderung mündlicher Sprachkompetenz Rechnung getragen. Mit ihrem vorliegenden Buch „Chunks für DaF“ und der beiliegenden DVD gehen die Autorinnen Brigitte Handwerker und Karin Madlener jedoch einen Schritt weiter und stellen anhand einer selbst entwickelten Lernsoftware die Bedeutung des Chunking für die Entwicklung und Ausdifferenzierung lexikalisch-grammatischer Kompetenz in den Mittelpunkt. Das Besondere dabei ist, dass mit dem Prototypen einer multimedialen Lernumgebung sowohl ein Ansatz für den Unterricht geliefert wird, gleichzeitig mit dem Material aber auch dokumentarische und Forschungszwecke verfolgt werden sollen. So wird die unterrichtliche Erprobung in

Testdurchläufen dokumentiert und im Hinblick auf den Umgang der Lerner, ihre Verweildauer im Programm und ihren möglichen Lernzuwachs ausgewertet.

Das Buch gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten, theoretischen Teil, werden grundlegende Ansätze des Chunking in enger Verbindung mit dem Input-Verarbeitungs-Modell präsentiert und später mit der didaktischen Konstruktionsgrammatik verknüpft. Der zweite Teil widmet sich dem erstellten Prototypen der Multimedia-Lernumgebung sowie den Ergebnissen aus ersten Testdurchläufen. Diese werden ausgewertet und mit Forschungsdesiderata für weitere Untersuchungen verbunden.

In Kapitel 1 definieren die Autorinnen zunächst den Begriff des Chunks und stellen dar, welche Bedeutung das Chunking für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache hat. Hierbei gelingt eine gute Abgrenzung von Chunks gegenüber anderen „formelhaften Ausdrucksmitteln“ (S.5). Hierbei stellen die Autorinnen klar, dass die ausgewählten vorgefertigten Sequenzen, die sie unter der Bezeichnung Chunks nutzen, zwar die grammatischen Strukturen in den Vordergrund stellen, gleichzeitig aber gerade auch kommunikative Zwecke bei der Auswahl im Mittelpunkt standen. Ausgehend von Ergebnissen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung stellen die Verfasserinnen dar, wie durch Bündelung von Informationseinheiten zu Chunks „konstruktionelle Inseln“ (Tomasello 2003:117ff.) gebildet werden und es zu einer Freisetzung von Kapazitäten im Kurzzeitgedächtnis kommt und dadurch flüssiges Sprechen gelingen kann (vgl. Ellis 2003). Bezüglich des Fremdspracherwerbs lässt sich allerdings feststellen, dass Chunking von den Lernern zwar eingesetzt wird, häufig aber auf begrenzte kommunikative Kontexte reduziert wird, da keine gezielte, systematisierende Ana-

lyse und Förderung im Unterricht stattfindet (vgl. Diehl 2000).

Vor diesem Hintergrund stellen die Autorinnen in den folgenden Unterkapiteln 1.4 und 1.5 die Auswahlkriterien für die dem Prototypen zugrunde liegenden Beispielen dar. Korpora dienen hierbei nicht als Quelle, sondern der Überprüfung der Natürlichkeit der gewählten Ausdrücke, welche einen vielschichtigen Input zur Verbindung eines Musters mit der Bedeutung/Funktion bieten sollen. Zur Aufbereitung für den Unterricht werden den Lehrenden und Lernenden neben dem eigentlichen Chunk-Angebot ein Analyseraster und aufbereitete Regeln an die Hand gegeben (s. Kapitel 1.5 als Beispiel zum Partizip I und II).

Im zweiten Kapitel gehen Handwerker und Madlener auf das Modell der Inputverarbeitung (*Processing Instruction*), die in die „Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache“ eingegangen ist. Hierbei wird der Ansatz des *Natural Approach* teilweise übernommen und um grammatische Strukturen erweitert, da sich gezeigt hat, dass erwachsene Lerner, die über die Formeigenschaften der Sprache instruiert sind, gegenüber ungesteuerten Lernern im Vorteil sind (vgl. Long 1983). Ausgehend vom *Input Processing*-Ansatz (Van Paten 2004), plädieren die Autorinnen für eine Lernumgebung, die Input in Form von Chunks vorsieht und dabei gleichzeitig grammatische Strukturen explizit werden lässt. Dabei setzen die Autorinnen zum einen auf Input-Flut, also einem Input mit einer hohen Frequenz der zu lernenden Struktur, zum anderen aber auch auf *Input Enhancement*, d.h. Hervorhebung von bestimmten Formeigenschaften des Inputs, mit denen sich die Lernenden aktiv auseinandersetzen.

In Kapitel drei legen die Autorinnen die Auswahl der psychischen Wirkungsverben für ihr Modell dar und begründen diese. Die psychi-

schen Wirkungsverben bieten sich vor allem aus sprachbeschreibender Perspektive wie auch aus praktischer Sicht an, da hier ein enges Zusammenspiel von lexikalischer Bedeutung und morphosyntaktischer Struktur gegeben ist und die kommunikativen Situationen, in denen der direkte Abruf der Chunks für den Lerner nützlich ist, relativ häufig auftreten (S.39).

Das vierte Kapitel, mit dem der erste Teil des Buches abschließt, stellt Instrumente für den gesteuerten Erwerb von Deutsch als Fremdsprache vor, die in den Chunk-Ansatz eingebettet sind. Die Autorinnen plädieren hierbei für ein Modell, das Lexikon und Grammatik als Kontinuum erfasst und stellen die Konstruktionsgrammatik als eine geeignete Option dar, weil sie Instrumente für die Chunks in einem vorstrukturierten Input bietet, die nicht gegenläufig zu Lernstrategien sind und sie mehr oder weniger idiomatische Ausdrücke mit dem gleichen Beschreibungsapparat zu erfassen versucht wie regelhafte Muster.

Der mit Kapitel fünf beginnende zweite Teil des Buches stellt den von den Autorinnen entwickelten Prototypen einer multimedialen Lernumgebung vor. Sie verfolgen damit eine doppelte Zielsetzung: Das Schaffen einer Lernumgebung zur Förderung lexikalisch-grammatischer Kompetenz und eines Forschungsinstruments für computergestützten

Zweitspracherwerb, das es ermöglicht authentische Lernerdaten zu erheben.

Das Programm gliedert sich in drei Lernbereiche:

- a) Hintergrundwissen zu Verbklassen für drei Zielgruppen (Lerner, Lehrer, Linguisten)
- b) Psychische Wirkungsverben mit den Teilbereichen Hintergrundwissen für die o.g. Zielgruppen sowie Input-Sequenzen und Aufgaben zum Partizip I und II
- c) Hintergrundwissen zu Parti-

zipien im Deutschen für die o.g. Zielgruppen

Das Programm ist logisch strukturiert, die Aufgaben sind gut verständlich gestellt, die inhaltlichen Informationsteile zielgruppenadäquat aufbereitet. Die Video- und Fotosequenzen („Linguistische Nachrichten“ und Bild-Text-Zuordnungen aus den Videos) sind ansprechend, humorvoll und informativ gestaltet. Die Navigation im Programm gestaltet sich durch die klare Strukturierung problemlos. Der multimediale Input bietet zahlreiche interaktive Aufgaben mit automatischer Korrektur und differenzierten Feedbackmöglichkeiten. Ein individuelles Feedback ist dennoch nur schwer möglich, da der Prototyp zwar offene Produktionsaufgaben (vertiefende Aufgaben) in Form von kommunikativen Sprechansätzen vorsieht, diese aber nur „traditionell“ im Klassenverband mit einer Lehrkraft korrigiert werden können. Erklärtes längerfristiges Ziel der Autorinnen ist es allerdings, tutorierte Moodle-Kurse zu einzelnen Teillehrgegenständen zu entwerfen, in denen es neben den Möglichkeiten der Einzelarbeit auch Möglichkeiten für betreute Online-Partner- und -Gruppenarbeiten geben soll. (S. 118f.)

Die Konzeption des Materials entspricht dem im theoretischen Teil angestrebten *Input-Processing*-Ansatz. Die Formfokussierung erfolgt implizit und somit für die Lerner eher beiläufig, vorstrukturierter Input wird als Chunk-Angebot zur Verfügung gestellt, den Lernern wird Gelegenheit gegeben, die Chunks aufzubrechen und die darin enthaltene Information herauszufiltern.

Lerner erhalten durch die Flut von Materialien, die Saliens der Zielstruktur im bereitgestellten Input, durch die Multimedialität des Inputs sowie die starker Orientierung auf die Zielkonstruktion zahlreiche Gelegenheiten sich intensiv mit dem Input auseinanderzusetzen. Hierbei werden die Lerner selbst

stark in die Verantwortung genommen und können ihren Lernprozess autonom gestalten. Ein Einstieg ist an jeder Stelle der DVD möglich und kann von den Lernern auf die eigenen Kenntnisse abgestimmt gewählt werden. Als Orientierungshilfe könnten jedoch Zuordnungen der einzelnen Aufgaben zu Niveaustufen hilfreich sein.

Im sechsten Kapitel stellen die Verfasserinnen Ihre Erfahrungen mit einem Testdurchlauf des Prototypen dar, bei dem zwei Testgruppen mit dem Programm arbeiteten, wohingegen zwei Kontrollgruppen in der gleichen Zeit 20 Stunden Präsenzunterricht mit Grammatikschwerpunkt „Partizipien und Partizipalkonstruktionen“ hatten. Anhand der automatischen Protokollfunktion des Programms konnte das Nutzerverhalten der Testgruppen festgehalten und ausgewertet werden. Als erste, vorläufige Ergebnisse zeichnen sich für die Teilnehmer neben linearen und chaotischen Lernwegen (vgl. Desmarais et al. 1998:330ff.) zusätzlich „selbst strukturierte Lernwege“ ab (S. 97). Die Testdurchläufe zeigen bezüglich der Lernwege auf, dass das Material sowohl für analytische wie holistische Herangehensweisen geeignet ist; es wird allerdings auch klar, dass teilweise noch stärkere Lenkung eher analytisch geprägter Lerner hin zu der inputbasierten, holistischen Herangehensweise stattfinden müsste, damit diese Lerner die Chunk-Angebote wirklich umfassend wahrnehmen.

Ein Lernzuwachs lässt sich durch abschließende Tests bei allen Gruppen nachweisen, allerdings erlauben sich die Verfasserinnen keine abschließende Aussage zu Unterschieden im Lernerfolg der Test- und Kontrollgruppen. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Teilnehmer der Testgruppen meist grundsätzlich bessere Kenntnisse mitbrachten als die Teilnehmer der Kontrollgruppen, was die Testergebnisse natürlich

erheblich verzerrt. Besonders für den Bereich der Forschung ist das Programm bislang nur bedingt zufriedenstellend. Die Protokollfunktion ermöglicht zwar bereits einen wichtigen Einblick in den Umgang der Lerner mit der Lernumgebung, allerdings sind die Informationen über die Länge der Verweildauer im Programm, die Reihenfolge der Auswahl von Hintergrundinformationen, Input und Aufgaben nur eingeschränkt aussagekräftig für die Fragestellung, wie die Lerner den Input verarbeiten und ihn speichern. Hierzu wären sowohl beobachtungsintensivere Methoden als auch eine Analyse der freien Sprachproduktion von Lernern in offeneren Aufgabenstellungen notwendig. Das Programm bietet für die Forschung durchaus interessante Ansatzpunkte, die in Zukunft noch vertieft werden sollten.

Als Lernumgebung setzt es bei den Lernenden zwar einiges an linguistischem Wissen voraus und dürfte somit eher für ein akademisch vorgebildetes Publikum ansprechend sein; durch seine multimedialen Inputs und die gute Einbettung von Hintergrundwissen, das auch auf Englisch existiert und in späteren Versionen möglicherweise auch in anderen Sprachen verfügbar sein wird, bietet es den Lernenden aber eine gute Plattform für eine individualisierte und flexible Beschäftigung mit der komplexen Thematik der Partizipialkonstruktionen.

Literatur:

- Desmarais, Lise / Cuquette, Lise / Renié, Delphine / Laurier, Michel (1998): *Evaluating Learning and Interactions in a Multimedia Environment*. *Computer and the Humanities*, 31:327-349.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatik-Unterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Niemeyer, Tübingen.
- Ellis, Nick C. (2003): "Constructions,

- Chunking and Connections. The Emergence of Second Language Structure" in: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Malden, Oxford, 63-103.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Bases Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.
- Van Patten, Bill (2004): *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.

KATHARINA WIELAND
Humboldt Universität Berlin

BALZER, Berit; MORENO, Consuelo; PIÑEL, Rosa; RADERS, Margit; SCHILLING, María Luisa

Kein Blatt vor den Mund nehmen No tener pelos en la lengua

Diccionario fraseológico alemán-español / Phraseologisches Wörterbuch Deutsch-spanisch. Editorial Idiomas, 2010.

La ingente producción científica en el campo de la fraseología por parte de numerosos investigadores de universidades europeas y americanas, producción cuyo punto de arranque se sitúa hace ya casi cuatro décadas, ya fuera partiendo de la escuela angloamericana o de la tradición de la lingüística ruso-soviética y de la extinta RDA, no se ha visto acompañada de la elaboración de un número satisfactorio de obras prácticas de calidad en forma de materiales didácticos y obras lexicográficas que traten el corpus fraseológico de las diversas lenguas que han sido objeto de estudio. Sin embargo, el tratamiento poco fiable, en palabras de las

autoras de la obra que aquí se comenta, suscritas por el redactor de esta reseña, que demasiado a menudo reciben las unidades idiomáticas en los diccionarios bilingües generales demanda de los fraseólogos que se dediquen a la tarea de confeccionar obras fraseográficas y apliquen los conocimientos teóricos desarrollados. Eso es lo que ha hecho, a mi entender con gran acierto, el equipo de investigadoras de la Universidad Complutense autor de este diccionario en el ámbito de las lenguas alemana y española.

Kein Blatt vor den Mund nehmen / No tener pelos en la lengua recoge un amplio número de unidades fraseológicas alemanas de estructura sintáctica suboracional (se excluyen, por tanto, paremias y fórmulas rutinarias)



ias) que, según reza la introducción de la obra, cumplen los requisitos de uso frecuente y pertenencia a la lengua estándar, excluyéndose las variantes regionales y las expresiones anti-cuadas. Las autoras también han omitido colocaciones y estructuras con verbos soporte, centrándose en las unidades idiomáticas que, por su significado figurado, pueden suponer una mayor dificultad de comprensión para todo aquel que, de un modo u otro, se acerque a los acervos fraseológico-idiomáticos del alemán y del español. Los destinatarios potenciales son estudiantes y profesores de Germanística, traductores y autores de

métodos didácticos, si bien la magia del lenguaje figurado y su contraste lingüístico y cultural pueden atraer al sociólogo, al etnólogo y a todo tipo de profesional interesado en los contactos interculturales.

Este diccionario incluye una introducción clara y precisa en la que se perciben los sólidos conocimientos de fraseología del equipo de autoras. No obstante, no es un texto para especialistas, pues sus redactoras también demuestran que poseen la cualidad de exponer todas las instrucciones de uso del diccionario y sus principios teóricos de un modo sencillo y transparente, al alcance de cualquier lector culto no especializado.

Las entradas, organizadas alfabéticamente partiendo del fraseologismo alemán y con un útil sistema de remisiones, dan una información concisa pero precisa que incluye una definición semántica escueta redactada en castellano de la unidad alemana, en la que las autoras han puesto el máximo cuidado para evitar interpretaciones erróneas; un ejemplo construido de uso que ayuda a contextualizar la expresión alemana y a dar seguridad al usuario acerca de su combinatoria; un equivalente o, en algunos casos, una serie de equivalentes en español, que, en la medida de lo posible, intentan ser similares a la unidad de partida no solo en su significado sino también en su imagen; un ejemplo en español que cumple la misma función que su homólogo alemán respecto a la unidad española y, por último, en ocasiones, lo que las autoras llaman un culturema, una explicación acerca del «origen cultural o histórico» de la unidad. A menudo, las entradas ofrecen también información acerca del registro estilístico y de los rasgos semánticos animado o inanimado de los componentes externos

en función de sujeto. Todo ello convierte a este trabajo en un diccionario tanto pasivo, dirigido a la comprensión, como activo, que posibilita un empleo correcto de la expresión por parte del hablante no nativo.

La obra contiene igualmente dos apéndices de especial interés para lingüistas: un índice de verbos alemanes con todas las expresiones de las que forman parte y un índice onomasiológico en el que se recogen, a modo de listados, las expresiones alemanas divididas por campos semánticos.

En resumen, este diccionario es una obra necesaria, que aúna un denso fundamento teórico con una elaboración que facilita su empleo por parte de cualquier usuario con un mínimo bagaje en el vasto campo de las lenguas extranjeras y que ofrece, al mismo tiempo, un material valioso para lingüistas en general y fraseólogos en particular.

Sirvan estas líneas también como modestísimo homenaje y recuerdo a la querida colega Consuelo Moreno, coautora de esta magnífica obra, fallecida durante el periodo de elaboración de la misma.

JUAN PABLO LARRETA ZULATEGUI

SANZ CABRERIZO, Amelia

Interculturas / Transliteraturas

Madrid, Arco Libros, 2008, 287 páginas

El libro de) presenta una selección de artículos de muy diversas disciplinas, que ofrecen una visión caleidoscópica de los espacios interculturales. Abre el volumen Sanz Cabrerizo declarando que el tiempo de lo

intercultural ha pasado para proponernos su superación a favor del hipermedia, que representa mejor la cultura contemporánea en la que coexisten en un solo lugar real varias redes de identidades. El sociólogo Pieterse encausa lo multicultural a través del concepto de hibridación, que define la sensibilidad actual marcada por los cruces de límites y de fronteras. Hace hincapié en que las prácticas mestizas han estado siempre presentes en la historia si bien, la aceleración de este proceso es el rasgo distintivo de lo contemporáneo.

Welsch opta por trasladarnos a la sociedad transcultural de formas de vida híbridas, donde los individuos no se definen en los



límites de sus propias geografías sino que las sobrepasan encontrando modelos también en otras culturas. Baste, como muestra, la posición de algunos escritores contemporáneos que declaran sentirse determinados no sólo por una patria sino por influencias de diferentes orígenes, lo que en ocasiones implica la disolución de la diferencia entre lo propio y lo ajeno. La aportación de Millington puede leerse como un ejemplo concreto de las relaciones entre lo propio y lo ajeno, a saber, si las instituciones del mundo occidental constituyen la mejor ubicación

desde la que interpretar la literatura del Tercer Mundo. Sus conclusiones no pueden ser más clarificadoras al apuntar que ningún lector está situado en el modo ideal y por lo tanto, necesitamos elaborar una teoría que no busque el verdadero significado de un texto sino los ángulos focales y la refracción en el proceso de negociación con el Otro.

La antropóloga Schwab considera a Kafka el iniciador de una literatura menor que explora a través de complejos procesos de negociación nuevas fronteras culturales, así como su necesaria trasgresión. Esta literatura menor entronca con las literaturas del Tercer Mundo, que también consideran la desterritorialización nómada como la marca característica del sujeto moderno capaz de trascender la propia cultura con fantasías del imaginario cultural. Waldenfels profundiza en esta misma perspectiva, ahora desde la fenomenología, para preguntarse ¿cómo podríamos tratar con el extraño sin robarle el aguijón de lo extraño y cómo sería un intercambio intercultural que no implicara una apropiación unilateral por parte de quien detenta el poder? Nos sugiere abandonar los supuestos consabidos para salir fuera de nosotros mismos cuestionando lo propio y lo familiar.

Con un lúcido artículo de Espagne y Werner da comienzo la segunda parte del libro. Acuñan el término teoría de las coyunturas para explicar la acción colectiva en la construcción de las ideologías analizando la autoridad intelectual alemana en Francia durante el período 1750-1914. Esta relación intercultural germinó en los márgenes de la cultura dominante, capitaneada por un grupo de individuos que establecen redes de relaciones, que más tarde confluyen en la publicación de una revista. Estos hechos demuestran que toda una se-

rie de producciones ideológicas, que han marcado un hito tienen una génesis completamente colectiva. Even-Zohar estudia también los intercambios culturales, pero esta vez desde una óptica contemporánea. Afirma que los individuos o instituciones de poder denominados agentes, exportan su repertorio cultural, o lo que es lo mismo, su forma de interpretar la vida a otros grupos de destino. Si estos elementos culturales tienen una acogida favorable se convierten gradualmente en una necesidad para la vida del grupo de destino, produciéndose lo que denomina transferencia. Hay evidencias claras de que los agentes introducen aquellas preferencias culturales que coinciden con sus intereses, por lo que resulta fundamental estudiar las relaciones entre poder y mercado. Cierra el libro Puren con la propuesta de un método de enseñanza de las lenguas, que supere la perspectiva intercultural a favor de la acción con el Otro en lengua extranjera para desarrollar juntos un proyecto común.

Tras esta somera recapitulación, que constituye sólo un pálido reflejo de la riqueza de matices que despliega el volumen no podemos dejar de formular alguna consideración crítica, más allá de elogiar el acierto que supone entregar estos textos traducidos al público español. Un trabajo como éste, en el fluyen por sus páginas conceptos como hibridación, transferencia y desterritorialización nos obliga a situarnos en los intersticios de la cultura. Reconocer estas relaciones «intermedias» significa atreverse a ir más allá de la dualidad del pensamiento binario y de la lógica aristotélica para consolidar un cambio epistemológico que pone en práctica la huella del postestructuralismo.

COVADONGA FOUDES GONZÁLEZ

Universidad Pablo de Olavide

Una oda a Pina, al cuerpo liberado y su lenguaje universal

Pina. Tanzt, tanzt, sonst sind wir verloren

(Alemania 2011, 100min, 3D),
Dirección: Wim Wenders

Durante largo tiempo buscó Wim Wenders (Düsseldorf 1945) el modo de rodar una película sobre su venerada Pina Bausch (Solingen 1940), demiurgo y diosa de la danza, y el trabajo de su compañía, Tanztheater Pina Bausch Wuppertal. Tardó veinte años en optar por la tecnología en 3-D para así hacer llegar a través de la imagen fílmica el volumen del bailarín, la versatilidad de los estudiados movimientos, así como la profundidad de la escena en un espectáculo de baile.

A través de esta tecnología hace llegar al espectador el trabajo de una artista considerada como creadora de un lenguaje completamente nuevo, de forma que pueda sentirse más cercano al escenario, y no sólo en una sala de cine.

Para Wim Wenders, cuyo lenguaje fílmico reflejó a menudo su época de formación en Estados Unidos, con «road movies» como *Paris Texas* o *El amigo americano*, no es la primera vez que une el cine a otras artes. Ejemplo de ello es el documental sobre la música cubana *Buena Vista Social Club*.

En los años setenta, Wenders había dicho que vivimos en un mundo de imágenes que han perdido la relación con la realidad:

«Wir leben in einer Welt aufgeblähter Bilder, die den Bezug zur Realität verloren haben, klagt Wenders, und dieser Mi stand ist noch akuter in diesem bildergläubigen und fremdbilderten deutschen Land. Zuviel Bilder schaffen Verlust von Realität.

Wenn Bilder nicht mehr in der Lage sind, Identität herzustellen, oder Realität zu reflektieren, muss man sich auf das Geschichten erzählen, das Schreiben und Lesen, das Wort verlassen». (Jakobsen 312).

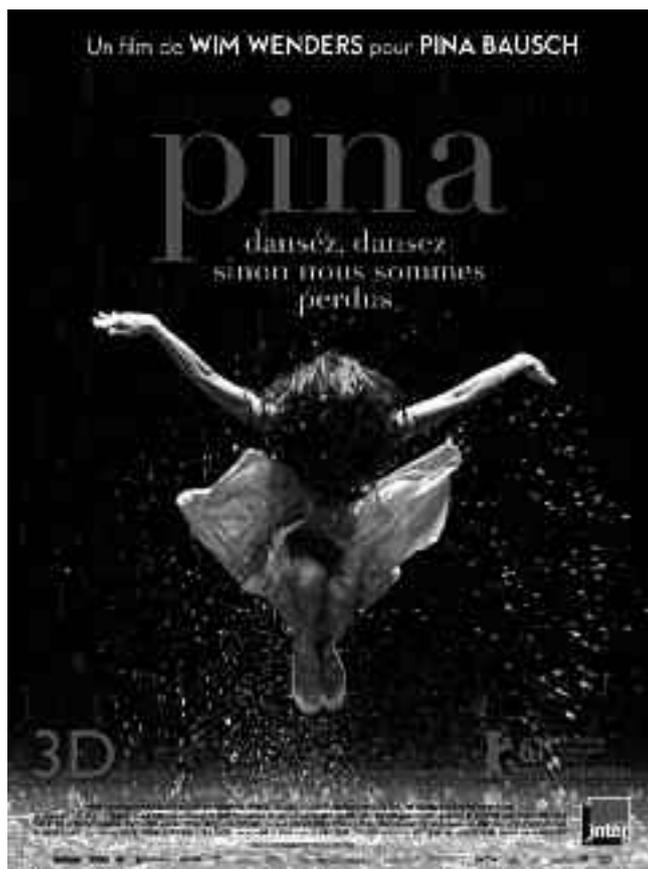
Ahora se adentra en un lenguaje para él nuevo, y en las nuevas posibilidades que ofrece el séptimo arte en 3-D. A través de esta *Oda a Pina* se abandona al

sus más importantes creaciones coreográficas: *Le sacré du printemps*, *Café Müller*, *Kontakt* y *Vollmond*. Comienza con una imagen del Tanz Theater Wuppertal, pequeño teatro de una arquitectura sobria y elegante, y la lectura de un poema sobre la sucesión de las cuatro estaciones, en versión original en alemán. «Paul, es ist wieder Frühling, Gras, klein, dann kommt

lev, por lo tanto un gran clásico. Maurice Bejart, coreógrafo belga y gran renovador del arte del movimiento, también la acercaría en 1970, cinco años antes que Pina Bausch, al lenguaje de la danza moderna. En 1913 la violencia rítmica atormentó a una parte del público. Fue, por tanto, como tantas otras grandes creaciones, incomprensible en el momento en que surge, por la innovación que supuso.

En la versión de Pina Bausch, en la tierra esparcida sobre el suelo/escenario, se extiende una tela roja y sobre ella yace el cuerpo pálido de una mujer. La simplicidad de los tres colores cálidos, marrón, beige y rojo, contrasta con la profundidad del movimiento, en el que se ve la influencia de José Limón (con quien estudió en Nueva York gracias a una beca que le otorgó el DAAD para ampliar estudios tras acabar su formación en la Folkwangschule de Essen), y caracterizado por la contracción y extensión del tronco («contract» y «release»), dos movimientos clave en la danza moderna, y el protagonismo de la lucha entre lo masculino y lo femenino en la fatalidad del sacrificio de la mujer. Se trata de una danza ritual y primitiva que libra el enfrentamiento entre los dos sexos, llena de ritmo y violencia. La pieza es un viaje a lo primigenio, y en el teatro de Pina Bausch se convirtió en la obra que los bailarines que llegaban a la compañía debían bailar como prueba inicial.

En la película, entre obra y obra, se entrelazan entrevistas al elenco de baile, formado por bailarines de todo el mundo. Su compañía, como el espectador puede ver en estas entrevistas, destaca por romper también desde el punto de vista físico y estético con el canon de belleza clásico. El cuerpo de baile está



lenguaje del cuerpo, a la palabra hecha gesto, en busca de la realidad más profunda y la identidad del ser. Si bien Pedro Almodóvar incluyó una escena del baile de Pina Bausch en la película *Hable con ella*, nunca nadie había osado a llevar a la gran pantalla y a 3-D la complejidad de la danza-teatro más contemporánea en su totalidad.

La película reúne en 100 minutos fragmentos de cuatro de

der Sommer...». Este poema alude a la renovación de la vida, y el cambio de los elementos de la naturaleza que están presentes en la obra de Bausch, y nos conduce a la primera obra dancística que nos muestra Wenders: *Le sacré du printemps*, con música de Igor Stravinsky, se estrenó originalmente en 1913 en París con una coreografía de Nijinsky e interpretada por los Ballets Rusos de Serge Diagu-

formado por «personas», desde los veintitantos sin límite de edad. Y como persona, como ser humano había de aparecer en el escenario, con toda su fuerza y también su debilidad y fragilidad o ligereza. A Pina le interesaba el bailarín como ser humano, no como maniquí. Una bailarina nos dice «Pina kennen zu lernen war wie eine Sprache lernen, früher konnte ich nicht sprechen». («Conocer a Pina fue como conocer una lengua, antes no sabía hablar»).

Como dejan ver estas palabras, muchos de los bailarines trabajarían juntos durante toda su carrera, y se estableció una unión o simbiosis muy especial, una gran confianza entre creador y «ser creado». Pues el lenguaje y estilo del Tanz Theater Wuppertal rompe con cualquier encorsetamiento, para conseguir expresar lo que sólo ella puede decir. Es un canto continuo e incesante a la expresividad más absoluta. Como dice Pina en la película, «Hay veces que no se trata de las palabras, sino de lo que ellas evocan, y allí donde ellas no llegan es donde empieza la danza.»

En la pieza *Café Müller*, como se llamaba el café que regentaban sus padres en Solingen, su ciudad natal, y en el que la autora pasó la infancia, tenemos la posibilidad de verla bailar. Con música de Purcell, es una evocación a la vida, al dolor, a las relaciones entre el hombre y la mujer. La obra fue creada en 1978 con la escenografía de Rolf Borzic, quien fuera su pareja. El espectador tiene la oportunidad de ver la obra recreada para la película y al mismo tiempo escenas de la obra original en la que Pina baila, con esa tensión entre fuerza y fragilidad, vestida con un camisón blanco. La simplicidad de todo lo que no es el movimiento es característico de su obra.

Se intercalan también escenas

de los momentos de creación en los que vemos que la manera de crear suya era la libertad, la investigación, empezar a crear sin saber a dónde quería llegar. Un bailarín nos cuenta cómo le pidió la autora que expresase con un gesto lo que era la alegría, y a partir de aquí ella hizo una escena en una obra, una «frase» que el resto del elenco había de repetir.

El arte de Pina parte, como deja ver esta anécdota, de sus bailarines, que son a ella su principal materia, como la arcilla, la piedra o el color a un artista plástico. Por ello hablan de ella como de alguien que les ha dado vida, como si de un demiurgo se tratase. «Ein Leben ohne Pina, das kann ich mir nicht vorstellen», dice una de las integrantes de la compañía. El estudio del movimiento y de la obra surgía de lo que querían decir: alegría, vida, soledad, son los impulsos de la creación. El punto de partida de sus piezas es el interior del ser humano. No se trata de la imitación de un ideal clásico inalcanzable, pero tampoco de una ruptura, sino de tomar un sendero que no se sabe a dónde conduce: el de la investigación y la experimentación. «Es geht und ging mir darum» —decía Pina Bausch— „wie kann ich ausdrücken, was ich fühle”.

Si otros coreógrafos han unido lo clásico con lo moderno, partiendo de la tradición para hacerla evolucionar, ella arrancaba literalmente del interior del ser humano.

En *Vollmond* vemos un canto a las fuerzas de la naturaleza. La obra, estrenada en Wuppertal en 2006, nos adentra en otro mundo ordenado por los elementos naturales. El mundo del agua que cae en la oscuridad plateada, formando charcos sobre los que evolucionan los bailarines, en la noche y bajo la advocación a la luna llena.

El lenguaje de Pina Bausch, con-

siderado como encarnación del expresionismo alemán en el mundo de la danza, adquiere aquí su pleno valor para llegar al arte total. Si en un primer momento de su creación, su obra pertenecía a la danza moderna o contemporánea, a partir de los años setenta cuando crea *Die sieben Todsünden*, (1976) con libreto de Brecht y música de Kurt Weill, establece un nuevo concepto, «Tanztheater», danza teatro. Introdujo en este nuevo lenguaje la pantomima, la palabra, el gesto más cotidiano, buscando siempre transmitir la confianza, el amor, la sensualidad, el deseo, la desesperanza y en definitiva lo más individual y a la vez universal: la transparencia del hombre, su verdad, su interior. Como nadie mejor que ella diría «Mich interessiert nicht so sehr, wie sich Menschen bewegen, sondern was sie bewegt».

Como dice Norvert Servos en la página web del Teatro de la Danza de Wuppertal, «In immer wieder neuen poetischen Exkursionen untersuchte sie, was uns unserem Liebesbedürfnis näher bringt und was uns von ihm entfernt». Su danza, su gesto es un viaje poético, un movimiento centrípeto hacia la necesidad de amar, y centrífugo, en la de alejarnos, de comunicar la emoción y de nombrar lo inefable.

„Es sind bewegte und bewegende Bilder innere Landschaften, die auf das Genauere 1ste die menschliche Gefühlslage erkunden und dabei nie die Hoffnung aufgeben, dass die Sehnsucht nach Liebe gestillt werden kann“. (Servos, *Tanztheater Wuppertal*).

„Sehnsucht“ y también „Realitätsnähe“ impregnan las imágenes de esta película única, esa „Realität“ que buscaba el cineasta

Wim Wenders desde los años setenta, en otras películas como *Der Himmel über Berlin*, en un mundo cuyas imágenes cotidianas, nos decía, parecían perderse y desprenderse de la realidad. Es lo que puede verse a lo largo de la película sobre y para Pina, y todo aquello que cada espectador puede reconocer haberlo experimentado y vivido alguna vez.

Si bien el público habituado a la danza teatro puede echar en falta la cercanía de un escenario real al ver bailar a Pina Bausch, y sentir el alejamiento de la obra que supone ponerse unas gafas para cine de tres dimensiones, y la ausencia del cercano sonido del movimiento de la compañía, o la fuerza que transmite a una obra un escenario como el Liceo de Barcelona, la Ópera de París o el Teatro Central de Sevilla, teatros que ha visitado la compañía en sus galas gracias, muchas veces, a la ayuda de Goethe Institut, se trata de una ocasión irreplicable de acercarse a una de las más grandes creadoras del siglo, fallecida en 2009, y que entendió la danza como el lenguaje más universal.

Pina Bausch, Premio Europeo del Teatro 1999, Orden al Mérito Artístico y Cultural Pablo Neruda 2007, Premio Goethe de la Ciudad de Frankfurt 2008..., con el lirismo visual y la narración poética de su gran admirador Wenders, nos advierte, en un mundo en el que la comunicación se ha hecho tecnología, con su último mensaje: «Dance dance, otherwise you are lost».

PALOMA DÍAZ CARO
EOI Chciñana

Bibliografía

Jakobsen Wolfgang: *Geschichte des deutschen Films*. J.B Metzler Verlag, Stuttgart 2004

Páginas Webs

www.pina-bausch.de/tanztheater/index.php





Boletín de inscripción

Nombre y apellidos

Dirección

Código Postal Población

País Teléfono

E-mail

Lugar de trabajo

Deseo inscribirme en la Asociación (ver página 93)

Precio de la inscripción: 36,00 €. Incluye la participación gratuita en las actividades de formación de la asociación, tarifas reducidas en las Jornadas Didácticas del Instituto Goethe y el Congreso de la FAGE (Federación de Asociaciones de Germanistas en España, www.fage.es), así como la suscripción a la revista magazin (www.fage.es/aga/magazin 17 o 18 o 19).

[Importante: Para el AGA, el pago de la primera cuota deberá realizarse mediante ingreso en nuestra cuenta corriente en La Caixa: 2100-1887-76-0200017656]

Para los siguientes pagos hay que cumplimentar y remitir a la asociación esta autorización:

Por la presente, autorizo a (indicar Asociación):

a cobrarse anualmente, mediante transferencia bancaria, la cantidad de 36 € de mi cuenta:

Cuenta Corriente / Libreta nº

Banco / Caja Agencia nº Dirección

Código Postal Población Provincia

Tramitación para la AGA:

Rellenar los datos y firmar este boletín. Entregarlo por una de las siguientes vías:

- Correo ordinario: EOI Cádiz. Departamento de Alemán. Calle Pintor Sorolla, 15. 11010 Cádiz
- Escanear y enviar por e-mail a la dirección: antonios@ugr.es

Para otra asociación, contactar señas en la página 93

Lugar Fecha

Firma



Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán

Area de Alemán. Dpto. de Fil. Inglesa y Alemana. Facultad de Filosofía y Letras
Ciudad Universitaria, s/n. 50009 Zaragoza
aagypa@yahoo.es



Asociación Balear de Germanistas y Profesores de Alemán

Carretera de Valldemossa KM 7,5. UIB-EDIF. Arxiduc Lluís Salvador
Dept. Alemán. 07120 Palma de Mallorca
info@germanistenverband.com



Asociación Canaria de Germanistas

Av. Mesa y López, 27, 3ºD. 35006 Las Palmas de Gran Canaria
acgermanistas@terra.es



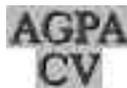
Asociación de Germanistas de Andalucía

EOI Cádiz. Departamento de Alemán
Calle Pintor Sorolla, 15. 11010 Cádiz
ehlers@us.es



Associació de Germanistes de Catalunya

c/o Michael Pfeiffer
Universitat Pompeu Fabra
Ramon Trias Fargas, 25-27, Edificio Jaume I
08005 Barcelona
michael.pfeiffer@upf.edu



Associació de Germanistes i Professors d'Alemanys de la Comunitat Valenciana

Departament de Filologia anglesa i Alemana. Universitat de València
Avda. Blasco Ibáñez, 28. 46010 Valencia
agpacv@uv.es



Asociación Galega de Xermanistas

Facultade de Filoloxía
Avenida de Castelao, s/n. 15705 Santiago de Compostela
info@agxermanistas.org



Asociación Madrileña de Germanistas

c/o I.E.S. Isabel la Católica. Seminario de Alemán
Alfonso XIII, 3. 28013 Madrid
mijgilv@mi.madritel.es



Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra

c/o Feliciano Peláez
Departamento de Filología Inglesa y Alemana y de Traducción e Interpretación
Paseo de la Universidad, 5. 01006 Vitoria-Gasteiz
gernvorstand@yahoo.de



Liebe Leser des mAGazins, machen Sie mit! Auch mit Rezensionen!

In unseren Rezensionen wird auf Neuerscheinungen im Bereich der Germanistik verwiesen, vor allem auf Bücher, die für die Forschung, Lehre und Lektüre auf der Iberischen Halbinsel von Bedeutung sind. Das Hauptgewicht liegt dabei auf Texten, die in Spanien erschienen sind, doch sollen auch in den deutschsprachigen Ländern publizier- te Bücher besprochen werden. Die Rezensionen sollen vor allem informativ sein und das jeweilige Buch so kurz wie möglich, so klar wie möglich und so präzise wie möglich kritisch analysieren. Die einzelnen Rezensionen können verschiedene Länge haben, sollten sich jedoch an drei Standards halten: Kurzrezensionen sollten nicht mehr als 1000, mittlere Rezensionen 1800 und lange 2800 Zeichen umfassen. Rezensionssprachen sind Spanisch und Deutsch.

Der Rezensionsteil hat die folgenden Unterkapitel:

1. Literatur und Literatur in Übersetzung
2. Literaturwissenschaft (inklusive aller darauf zu beziehenden Disziplinen im Bereich der Theorie- diskussion)
3. Sprachwissenschaft (inklusi-

ve aller darauf zu beziehenden Disziplinen wie etwa Sprachphilosophie)

4. DaF

5. Kulturwissenschaft («Landeskunde», Geschichte, «Interkulturalität» etc.)

6. Translationswissenschaft

7. Sonstiges

Außerdem zwei besondere literarische Abteilungen: «Klassiker neu gelesen», in der Neues zu für die Literaturgeschichte wichtigen Büchern gesagt oder auf diese erneut hingewiesen wird.

«Zu Unrecht vergessen», in der Autoren oder Werke besprochen werden, die man doch wieder einmal le-

sen könnte, sollte oder müsste.

Diese beiden Abteilungen sind eher essayistischer Natur, die hier erscheinenden Beiträge können daher durchaus etwas länger sein.

Weiterhin haben wir auch Kritiken neuerer, in Spanien gezeigter deutscher Filme in unseren Rezensionsteil aufgenommen.

Die Mitarbeit steht allen Lesern des mAGazins offen, Vorschläge für Rezensionen sind immer willkommen. Wir möchten daher alle Leser einladen, uns über Neuerscheinungen zu informieren; Autoren können uns ihre Bücher schicken, Rezensionen können uns zu besprechende Bücher vorschlagen oder ihre Rezensionen direkt an die Redaktion senden. Die Redaktion behält sich jedoch das Recht vor, Beiträge zu redigieren, zu kürzen oder abzulehnen.

Magazin

Christoph Ehlers
ehlers@us.es

Georg Pichler
georg.pichler@uah.es