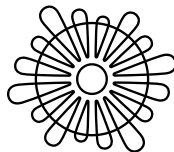




GERMANISTICA EUROMEDITERRAE
*Međunarodni časopis za
euromediteransku germanistiku*

5/1 | 2023



mp morepress
morepress.unizd.hr

GEM**Germanistica Euromediterrae**

Međunarodni časopis za euromediterransku germanistiku

Sveučilište u Zadru

www.unizd.hr

Za nakladnika

Josip Faričić, rektor

Povjerenstvo za izdavačku**djelatnost Sveučilišta u Zadru**

Lena Mirošević, predsjednica

Pokretač i glavni urednik

Tomislav Zelić

(Sveučilište u Zadru, Hrvatska)

Izvršna urednica za jezikoslovlje

Anita Pavić Pintarić

(Sveučilište u Zadru, Hrvatska)

Izvršna urednica za stariju**književnost**

Zaneta Sambunjak

(Sveučilište u Zadru, Hrvatska)

Izvršni urednik za noviju**književnost**

Tomislav Zelić

(Sveučilište u Zadru, Hrvatska)

Urednica

Lucia Capano Perrone

(Sveučilište u Foggiji, Italija)

Urednik

Sebastian Seyferth

(Sveučilište u Leipzigu, Njemačka)

GEM**Germanistica Euromediterrae**

Internationale Zeitschrift für euromediterrane Germanistik

Universität Zadar, Kroatien

www.unizd.hr

Im Namen der Verleger

Josip Faričić, Rektorin

Verlagsausschuss

Lena Mirošević, Präsident

Gründungs- und Hauptherausgeber

Tomislav Zelić

(Universität Zadar, Kroatien)

Herausgeberin der Sektion**Sprachwissenschaft**

Anita Pavić Pintarić

(Universität Zadar, Kroatien)

Herausgeberin der Sektion**Ältere Literatur**

Zaneta Sambunjak

(Universität Zadar, Kroatien)

Herausgeber der Sektion**Neuere Literatur**

Tomislav Zelić

(Universität Zadar, Kroatien)

Mitherausgeberin

Lucia Capano Perrone

(Universität Foggia, Italien)

Mitherausgeber

Sebastian Seyferth

(Universität Leipzig, Deutschland)

GEM**Germanistica Euromediterrae**

International Journal of Euromediterranean German Studies

University of Zadar

www.unizd.hr

For the publisher

Josip Faričić, Rector

Publishing Committee of the**University of Zadar**

Lena Mirošević, President

Founding-and-Editor-in-Chief

Tomislav Zelić

(University of Zadar, Croatia)

Executive Editor of Linguistics:

Anita Pavić Pintarić

(University of Zadar, Croatia)

Executive Editor of**Medieval Literature**

Zaneta Sambunjak

(University of Zadar, Croatia)

Executive Editor of**Modern Literature**

Tomislav Zelić

(University of Zadar, Croatia)

Co-editor

Lucia Capano Perrone

(University of Foggia, Italy)

Co-editor

Sebastian Seyferth

(University of Leipzig, Germany)



Medunarodni znanstveni savjet

Laura Auteri (Sveučilište u Padovi, Italija), Bernd Bastert (Rursko Sveučilište u Bochumu, Njemačka), Jenny Brumme (Sveučilište Pompeu Fabra u Barceloni, Španjolska), Jutta Eming (Slobodno Sveučilište u Berlinu, Njemačka), Peter Ernst (Sveučilište u Beču, Austrija), Dieter Heimböckel (Sveučilište u Luksemburgu), Oliver Jahraus (Sveučilište Ludwig Maximilian u Münchenu, Njemačka), Sonja Kuri (Sveučilište u Udinama, Italija), Paul Michael Lützeler (Državno sveučilište Washington St. Louis, SAD), Hans Rudolf Velten (Sveučilište u Siegeni, Njemačka)

Internationaler wissenschaftlicher Beirat

Laura Auteri (Universität Padova, Italien), Bernd Bastert (RUB Bochum, Deutschland), Jenny Brumme (Universität Pompeu Fabra Barcelona, Spanien), Jutta Eming (FU Berlin, Deutschland), Peter Ernst (Universität Wien, Österreich), Dieter Heimböckel (Universität Luxemburg), Oliver Jahraus (LMU München, Deutschland), Sonja Kuri (Universität Udine, Italien), Paul Michael Lützeler (Washington State University St. Louis, USA), Hans Rudolf Velten (Universität Siegen, Deutschland)

International Board of Advisors

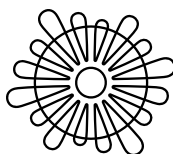
Laura Auteri (University of Padova, Italy), Bernd Bastert (RUB Bochum, Germany), Jenny Brumme (University Pompeu Fabra in Barcelona, Spain), Jutta Eming (FU Berlin, Germany), Peter Ernst (University of Vienna, Austria), Dieter Heimböckel (University of Luxemburg), Oliver Jahraus (LMU Munich, Germany), Sonja Kuri (University of Udine, Italy), Paul Michael Lützeler (Washington State University in St. Louis, USA), Hans Rudolf Velten (University of Siegen, Germany)



SVEUČILIŠTE U ZADRU
UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA



GERMANISTICA EUROMEDITERRAE
MEĐUNARODNI ČASOPIS ZA
EUROMEDITERANSKU GERMANISTIKU



Sveučilište u Zadru
Zadar, 2023.

GEM
Germanistica Euromediterrae
Međunarodni časopis za Euromediterrae germanistiku

GEM – međunarodni časopis za euromediteransku germanistiku – stavlja Sredozemlje u središte pažnje germanističkih istraživanja. Na poljima općeg jezikoslovlja, teorije i povijesti književnosti te filozofije kulture članci na njemačkom ili engleskom jeziku istražuju pitanje kako je Sredozemlje prikazano u njemačkom jeziku, književnosti i kulturi od srednjeg vijeka do danas. Znanstveni i stručni časopis trebao bi služiti kao portal za euromediteransku germanistiku, kako iz njemačkog govornog prostora tako i sa Sredozemlja. Časopis izdaje Odjel za germanistiku Sveučilišta u Zadru jednom godišnje u otvorenom pristupu (*open access*) i u tisku. Objavljuju se samostalno lektorirani, izvorni znanstveni i pregledni radovi te prethodna priopćenja, a osim toga prema odluci uredništva osvrta i prikazi skupova, monografija i antologija iz polja euromediteranske germanistike. Svi članci prolaze postupak ocjenjivanja pri kojemu su autor i ocjenjivači jedan drugome nepoznati (*double-blind peer-review*).

GEM
Odjel za germanistiku
Sveučilište u Zadru
Obala kralja Petra Krešimira IV. 2
HR-23000 Zadar

<https://morepress.unizd.hr/journals/gem>
gem@unizd.hr

GEM
Germanistica Euromediterrae
Internationale Zeitschrift für euromediterrane Germanistik

GEM – internationale Zeitschrift für euromediterrane Germanistik – stellt den Mittelmeerraum in den Mittelpunkt der germanistischen Forschung. In der ganzen Breite des Faches (Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft) soll in den Beiträgen die Frage untersucht werden, wie sich das Mittelmeer in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur vom Mittelalter bis zur Gegenwart darstellt. Die fachwissenschaftliche Zeitschrift setzt sich zum Ziel ein Portal für die euromediterrane Germanistik sowohl aus dem deutschsprachigen Raum als auch aus dem Mittelmeerraum zu werden. Sie wird vom Abteilung für Germanistik der Universität Zadar herausgegeben, erscheint einmal jährlich im freien Zugang (*open access*) online sowie im Druck. Sie veröffentlicht in Deutsch oder Englisch selbständig lektorierte, fachwissenschaftliche Forschungsarbeiten, kroat. *izvorni znanstveni rad*, die originelle Forschungsergebnisse vorstellen, Forschungsberichte, kroat. *pregledni rad*, die kritische Einblicke in den Forschungsstand und Entwicklungstrends bieten und Zwischenberichte, kroat. *prethodno priopćenje*, die über die vorläufigen Ergebnisse einer laufenden Forschungsarbeit berichten, deren Aktualität jedoch sofortige Veröffentlichung verlangt. Die Begutachtung der Beiträge erfolgt nach dem doppelt anonymisierten Verfahren (*double-blind peer-review*). Darüber hinaus werden nach Begutachtung durch die Herausgeberschaft auch Besprechungen und Rezensionen von Konferenzen, Monographien und Anthologien aus dem Bereich der euromediterranen Germanistik aufgenommen.

GEM
Abteilung für Germanistik
Universität Zadar
Obala kralja Petra Krešimira IV. 2
HR-23000 Zadar

<https://morepress.unizd.hr/journals/gem>
gem@unizd.hr

GEM
Germanistica Euromediterrae
International Journal of Euromediterranean German Studies

GEM – International Journal of Euromediterranean German Studies – puts the focus of German Studies on the Mediterranean. It covers the whole spectrum of the field from linguistics to literary and cultural studies. The articles in German or English will address the questions as to how the Mediterranean is represented in German language, literature, and culture from the Middle Ages until the present time. This academic journal pursues the goal to become a portal for Euromediterranean German Studies from both the German speaking regions and the Mediterranean. It is published by the Department of German Studies of the University of Zadar yearly in open access as well as in print. Upon authorial self-correction, it publishes “original academic papers”, Croatian *izvorni znanstveni rad*, which distribute research results, “research reports“, Croatian *pregledni radovi*, which critically review the state of the art and new trends in research, and “preliminary reports“, Croatian *prethodna priopćenja*, which inform of preliminary results of continuing research work, whose topicality, however, demands immediate publication. Contributions are subject to double-blind peer-review. In addition, reviews and discussions of conferences, monographs, and anthologies from the field of Euromediterranean German Studies will be published upon editorial discretion.

GEM
Department of German Studies
University of Zadar
Obala kralja Petra Krešimira IV. 2
HR-23000 Zadar

<https://morepress.unizd.hr/journals/gem>
gem@unizd.hr

INHALT / CONTENTS / SADRŽAJ

Editorial 12

MEDIÄVISTIK
MEDIEVAL STUDIES
MEDIEVISTIKA

Julian HAPPE, **Julian ZIMMERMANN** (Universität Freiburg)
frömde selczame ding im Blick des Reisenden
Die Konstruktion interkultureller Räume im spätmittelalterlichen
Jerusalempilgerbericht Konrad Grünembergs 21

LITERATURWISSENSCHAFT
LITERARY STUDIES
ZNANOST O KNJIŽEVNOSTI

László V. SZABÓ (Pannonische Universität Veszprém /
Selye János Universität Komorn)
Theodor Däublers interkulturelle Mythopoesie 53

Manfred WEINBERG (Karls-Universität Prag)
„Ich wollte ans Meer, immer ans Meer“
Zum Bild des Meeres in Ilma Rakusas *„Mehr Meer“* 71

***SPRACHWISSENSCHAFT
LINGUISTICS
JEZIKOSLOVLJE***

- Nicoletta GAGLIARDI (Universität Salerno)**
Von einer „Grammatik der Zugehörigkeit“ 87
- Carola STROHSCHEN (Universität Murcia)**
Sprachtandems als Instrument zur Förderung und Bewertung
der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im
Sprachlernprozess Deutsch-Spanisch 111

***KULTUR, SPRACHE UND POLITIK
CULTURE, LANGUAGE, AND POLITICS
KULTURA, JEZIK I POLITIKA***

- Ernest W.B. HESS-LÜTTICH (Technische Universität Berlin)**
Mare nostrum = nostrum sepulcrum?
Das Mittelmeer als Massengrab für Migranten und
das Dilemma europäischer Flüchtlingspolitik.
Zur aktuellen Kontroverse über die neuen “Boatpeople” 157

Editorial

GEM 5 ima za predmet mediteransku interkulturalnost u njemačkom jeziku, književnosti i kulturi. Pet od ukupno šest radova temelje se na podnescima s međunarodnog znanstvenog skupa njemačkog Društva za interkulturalnu germanistiku, *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* (GiG), u organizaciji Odjela za germanistiku Sveučilišta u Zadru, na temu „Interkulturalni prostori: povijesne rute i pasaže u sadašnjosti s posebnim obzirom na Sredozemlje“, održan od 19. do 22. travnja 2022. godine virtualno s obzirom da u tom trenutku epidemiološke mjere još nisu bile stavljene izvan snage.

Radosna je vijest objava prve medijavističke studije u GEM-u, što budi nadu da će je slijediti i druge. Istraživanje putopisa sa hodočastava u Jeruzalem, morskim putem uzduž istočnojadranske obale i preko Sredozemnog mora zasigurno još nije iscrpljeno. Teoretski model interkulturalnosti nosi plodove po tome, kako pokazuje izvorni znanstveni rad Juliana Zimmermanna i Juliana Happesa. Sekcije znanosti o književnosti i jezikoslovlja sastoje se od po dva rada. U svom drugom radu objavljenim u GEM-u László V. Szabó istražuje zaboravljene i zaobilazne njemačke pjesnike. Ovaj se put radi o Theodoru Däubleru po pitanju interkulturalnosti u njegovom modernom mitskom pjesništvu. Na interkulturalnu topologiju odnosno tropologiju (Sredozemnog) mora, što je Ingeborg Bachmann svela na poznatu pjesničku formulu „Češka leži na moru“, nadovezuje se Ilma Rakusa, kako prikazuje Manfred Weinberg. U jezikoslovnoj sekciji Carola Strohschen istražuje značaj „tandema“ pri stjecanju interkulturalnih kompetencija u postupku učenja jezika, a Nicoletta Gagliardi sa sociolingvističkog stajališta istražuje interkulturalni identitet mladih migranata. Naposljetku donosimo i kulturnopolitičku i jezičnopolitičku intervenciju Ernest W. Hess-Lütticha o takozvanim „boatpeople“.

Sredozemlje je paradigmatično područje svijeta za kulturnopovijesna istraživanja interkulturalnosti. Prema konceptualizaciji Predraga Matvejevića nastavno na Friedricha Nietzschea, „mediteranstvo“ se može duhovno steći bez obzira na podrijetlo i mjesto boravka, kao odličje ali bez privilegija. Ono se prema njemu temelji na „oblicima kulture obrazovanja i pjesničkom stvaralaštvu“. Sredozemlje za njega nije samo klasični topos nego i moderni

genius loci, ono je „imaginarni prostor“, a odstupanja pjesničkih „remitologizacija“ od stvarnosti su očigledne. Prema tome „mediteranizam“, to jest kulturne imaginacije Sredozemlja, treba podvrgnuti kulturološkoj kritici ideologije.

U mjesecu studenom 2023. godine

*U ime izdavača
Tomislav Zelić*

Editorial

GEM 5 hat mediterrane Interkulturalität in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur zum Gegenstand. Bei fünf Beiträgen handelt es sich um schriftlich ausgearbeitete Vorträge, die auf dem Kongress der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) über „Interkulturelle Räume: historische Routen und Passagen der Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung des Mittelmeers“ gehalten wurden. Diese Veranstaltung wurde vom 19. bis 22. April 2022 von der Abteilung für Germanistik der Universität Zadar virtuell ausgerichtet, zu einem Zeitpunkt als epidemiologische Beschränkungen dort noch nicht außer Kraft gesetzt waren.

Erfreulich ist, die erste mediävistische Studie in GEM zu sehen, was die Hoffnung weckt, ihr mögen weitere folgen. Die Erforschung der Reiseberichte über Pilgerreisen nach Jerusalem entlang der ostadriatischen Küste und über das Mittelmeer ist noch nicht ausgeschöpft. Das theoretische Modell der Interkulturalität kann dafür fruchtbar gemacht werden, wie der Beitrag von Julian Zimmermann und Julian Happs verdeutlicht. Die literatur- und sprachwissenschaftliche Sektion besteht aus je zwei Beiträgen. In seinem zweiten Beitrag zu GEM widmet sich László V. Szabó der Erforschung vergessener und marginalisierter deutscher Dichter. Dieses Mal geht es um Theodor Däubler und die Frage der Interkulturalität in dessen modernen Mythendichtungen. Die interkulturelle Topologie bzw. Tropologie des (Mittel-)Meeres, die Ingeborg Bachmann bekanntlich auf die dichterische Formel „Böhmen liegt am Meer“ brachte, greift Ilma Rakusa wieder auf, wie Manfred Weinberg darlegt.

In der sprachwissenschaftlichen Sektion untersucht Carola Strohschen die Bedeutung von „Tandems“ für die Erlangung interkultureller Kompetenzen im sprachlichen Lernprozess und Nicoletta Gagliardi widmet sich aus soziolinguistischer Perspektive der Erforschung der interkulturellen Identität jugendlicher Migranten. Abschließend findet sich eine sprach- und kulturpolitische Intervention von Ernest W. Hess-Lüttich über die sogenannten „Boatpeople“.

Das Mittelmeer ist wohl die paradigmatische Weltregion für die kulturhistorische Erforschung von Interkulturalität. Nach der Konzeption von Predrag Matvejević im Anschluss an Friedrich Nietzsche ließe sich „Mediterranität“ unabgesehen von Herkunft und Aufenthaltsort erlangen, als Auszeichnung,

ohne Bevorteilung. Sie beruhe auf „Formen kultureller Bildung und dichterischer Schöpfung“. Das Mittelmeer sei dabei nicht nur ein klassischer Topos, sondern auch ein moderner *genius loci*. Es handele sich deshalb um einen „imaginären Raum“. Die Diskrepanzen zwischen Wirklichkeit und „Remythologisierungen“ seien daher unübersehbar. Der Mediterranismus, d.h. die kulturellen Imaginationen des Mittelmeeres, ist demzufolge einer kulturwissenschaftlichen Ideologiekritik zu unterziehen.

Im November 2023

*Im Namen der Herausgeber
Tomislav Zelić*

Editorial

The subject matter of GEM 5 is Mediterranean interculturality in German language, literature, and culture. Five of six contributions are proceedings from the international congress of the German Society for Intercultural German Studies, *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG)*, on “Intercultural Spaces – Historical Routes and Passages of the Present Time Considering the Mediterranean in Particular”, hosted by the Department of German Studies at the University of Zadar. The event was held online April 19-22, 2022, at a time when epidemiological measures were not yet suspended there.

It is a great pleasure to see the first medieval study published as of yet in GEM, which raises hope that more will follow. Research of travelogues about pilgrimages to Jerusalem along the Eastern Adriatic coast and over the Mediterranean Sea is not exhausted yet. The theoretical model of interculturality may fructify, as the contribution from Julian Zimmermann and Julian Happe demonstrates. The sections of literary studies and linguistics consist of two articles each. In his second contribution to GEM so far László V. Szabó devotes himself to forgotten or marginalized German poets. This time he is dealing with Theodor Däubler and the question of interculturality in his modernist mythopoetics. The intercultural topology or rather tropology of the (Mediterranean) sea, which Ingeborg Bachmann featured poetically in her famous formula “Bohemia lies at the sea“, is taken up by Ilma Rakusa, as Manfred Weinberg shows. In the linguistic section Carola Strohschen examines the significance of “tandems“ for acquiring intercultural competencies in the language learning process and Nicoletta Gagliardi explores the intercultural identity formation of youthful migrants from a sociolinguistic standpoint. Finally, there is an intervention into current affairs regarding language and cultural politics by Ernest W. Hess-Lüttich highlighting the so-called “boatpeople“.

The Mediterranean is probably the paradigmatic region of the world for cultural and historical research of interculturality. Following the conception of Predrag Matvejević in the vein of Friedrich Nietzsche, it is possible to acquire “mediterraneity“ disregarding origin and current abode, as a distinction but without privileges, based on “forms of cultural learning and poetic creation“. The

Mediterranean is not only a classical topic but also a modern *genius loci*. It is an “imaginary space”. The discrepancies between reality and “remythologization“ are therefore obvious. Hence, mediterraneanism, i.e. cultural imaginations of the Mediterranean, is subject to ideology critique in cultural studies.

In November, 2023

In the name of the editors
Tomislav Zelić

MEDIÄVISTIK
MEDIEVAL STUDIES
MEDIEVISTIKA

frömde selczame ding im Blick des Reisenden
Die Konstruktion interkultureller Räume im
spätmittelalterlichen Jerusalempilgerbericht
Konrad Grünembergs

frömde selczame ding in the traveler's gaze
The construction of intercultural spaces in Konrad
Grünemberg's late medieval account of his pilgrimage to
Jerusalem

Julian HAPPES
Julian ZIMMERMANN
(UNIVERSITÄT FREIBURG)
izvorni znanstveni rad

STICHWÖRTER:

Interkulturalität,
Pilgerbericht, Raum,
Mittelmeer, spatial turn,
Konrad Grünemberg

KEYWORDS:

Interculturality,
pilgrims' account, space,
Mediterranean Sea, spatial
turn, Konrad Grünemberg

ZUSAMMENFASSUNG

In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts machten sich zahlreiche christliche Pilger auf die beschwerliche und gefährliche Reise nach Jerusalem. Das dabei zu überquerende Mittelmeer, konkret die Überfahrt von Venedig und Jaffa, wird in den Berichten der Pilger als zu überwindender Gefahren-, aber auch als interkultureller Begegnungsraum wahrgenommen und narrativ konstruiert. Der vorliegende Beitrag analysiert die Konstruktion dieses interkulturellen Raumes am Beispiel des Pilgerberichts Konrad Grünembergs, der 1486 nach Jerusalem reiste. Die Analyse zeigt, dass die Pilger je nach ihrem Bildungsgrad und ihrer Sozialisation unterschiedliche interkulturelle Raumschichten wahrnehmen und konstruieren, die sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrads unterscheiden.

ABSTRACT

In the second half of the 15th century, numerous Christian pilgrims set out on the arduous and dangerous journey to Jerusalem. The Mediterranean Sea that had to be crossed, specifically the crossing from Venice and Jaffa, is perceived in the pilgrims' accounts as a space of danger to be overcome, but also as an intercultural space of

encounter, and is constructed in narrative terms. This article analyses the construction of this intercultural space using the example of the pilgrimage account of Konrad Grünenberg, who travelled to Jerusalem in 1486. The analysis shows that the pilgrims, depending on their level of education and their respective socialisation, perceive and construct different intercultural spatial layers that differ in terms of their degree of abstraction.

Im Jahre 1486 betritt der Konstanzer Bürger Konrad Grünemberg in Venedig eine Galeere, die ihn durch die Adria und die Ägäis in das ‚Heilige Land‘, also an die Küste der Levante bringen soll. Von dieser Reise erhofft er sich, wie zahlreiche seiner zeitgenössischen Mitreisenden auch, ein religiöses Erlebnis. Nicht der sprichwörtliche ‚Weg‘ war hier das Ziel, sondern schlicht und ergreifend das Ziel selbst. Denn das hauptsächliche Interesse der Reisegesellschaft galt dem Nachempfinden des Leidenswegs Christi und dem somit zu erhaltenden Ablass. Diese Tilgung der eigenen Sünden an den heiligsten Stätten der Christenheit im fernen Jerusalem war die vorrangige und stets betonte Motivation für die eigene beschwerliche Reise über die Alpen nach Italien und von dort aus durch das Mittelmeer in den ‚Nahen Osten‘. Nichtsdestotrotz ist dieser motivationale Aspekt der Reisetätigkeit nicht der einzige, der zahlreiche spätmittelalterliche Zeitgenossen zu dieser mühseligen und auch kostspieligen Überfahrt bewog, sondern eine weitere Reiseintention tritt hinzu: *curiositas*, die Augenlust auf Unbekanntes und Neues. Dieser Beitrag möchte sich eben jener Beschreibung des Unbekannten und Neuen in spätmittelalterlichen Pilgerberichten widmen und diese im Kontext raumanalytischer und interkultureller Forschung verordnen. Der Beitrag wird daher, nach einigen grundlegenden Ausführungen zur methodischen Herangehensweise bezüglich aktueller Raumtheorien und Interkulturalität, das Genre Pilgerbericht näher vorstellen und die Konstruktion interkultureller Räume anschließend anhand des Reiseberichts des Konstanzer Bürgers Konrad Grünemberg nachvollziehen.

Seine ‚Beschreibung der Reise von Konstanz nach Jerusalem‘ gewährt uns einen Einblick, wie die spätmittelalterlichen Reisenden *frömde selczame ding* (Denke 2011: 323) auf ihrer Reise wahrgenommen und anschließend narrativ konstruiert haben. Dabei lassen sich durch heutige Betrachter*innen unterschiedliche Grade wahrgenommener kultureller Alterität unterscheiden: Die norditalienische Lagunenstadt Venedig ist schon etwas Neues für den nordalpinen Pilger, aber trotzdem auch gewohnt und Teil des dem Pilger noch vertraut wirkenden Kulturraums. Spätestens die Ankunft an der fernen Levante evoziert bei den Reisenden dann aber einen wahren ‚Kulturschock‘. Häufig vergessen wird bei dieser zunächst dichotomen Perspektive auf Jerusalem-pilgerberichte, also durch die Zuspitzung auf das Eigene (Europa/Italien) und ‚Fremde‘ (Levante/Jerusalem), der geographisch große Raum dazwischen, welcher in diesem Beitrag genauer untersucht werden soll. Die Strecke zwischen Venedig und Jaffa, mit ihren vielen Zwischenstationen und der beschwerlichen

Überfahrt, soll dabei nicht nur als ein zu überwindender Gefahren-, Konflikt- und kultureller Grenzraum verstanden, sondern auch als interkultureller Begegnungsraum gelesen werden. Es stellt sich die Frage, welche Konstruktionen interkultureller Räume sich in spätmittelalterlichen Jerusalem-pilgerberichten nachvollziehen lassen, wie ein solch spezifischer Raum also durch kulturelle Codes, hier Text, narrativ erzeugt und lesbar gemacht wurde.¹

Bei dieser Perspektive auf das Genre stößt man auf einen im doppelten Sinne konstruierten interkulturellen Raum. Zunächst ist der Pilger selbst beeinflusst von bereits etablierten Raumdeutungen, von Berichten, die er als Vorlage benutzte, von Mitreisenden, die ihn mit Anekdoten speisten, von den Anbietern der Überfahrt, die ihrer Kundschaft allerlei Geschichten und Mythen erzählten und nicht zuletzt auch von seinem eigenen ‚Weltwissen‘, also der jeweils subjektiven Vor-Deutung der geographischen und/oder politischen Räume, die man durchquerte. Darüber hinaus konstruiert der Reisende gleichzeitig seine eigene (neue) Raumnarration, die sich aus seinen Erfahrungen vor Ort speist, beeinflusst durch seine *cadres sociaux* und seinen intendierten Adressat*innenkreis.

Um in dieser mindestens zweischichtigen Perspektive auf die Quelle eine verlässliche Analyse zu gewährleisten, muss dem eigentlichen Blick in die Quelle zunächst noch der auf das methodische Konzept vorangestellt werden, denn was mit einem interkulturellen Begegnungsraum tatsächlich gemeint ist, scheint nicht zwangsläufig evident.

RAUMTHEORIEN UND DAS (VORMODERNE) MITTELMEER

Das grundlegende Konzept des Raumes hat in diesem Beitrag eine zentrale Funktion und dies in mehrfacher Hinsicht. Zunächst liegt dies an einer historisierenden Perspektive, die sich insbesondere dem in den Berichten thematisierten, vormodernen politisch-geographischen Raum zuwendet: dem Zwischenraum zwischen Europa und der Zieldestination, dem Heiligen Land, also dem Weg von Venedig durch die Adria und die Ägäis bis zur Levante im östlichen Mittelmeer. Dieser vorrangig geographische, mitunter aber auch politische Raum der spätmittelalterlichen Reiseroute ist zugleich Ausgangspunkt für die Analyse des interkulturellen Raums.

¹ Vgl. Tiller 2011a: 56f. und ebd. 87 zum „[...] Vermögen [...] sprachliche[r] Codes, durch fiktionalisierende Sinn-generierung beliebige Räume nicht nur zu beschreiben, sondern narrativ auszugestalten [...].“

Das gesamte Mittelmeer ist dabei nicht nur einfach ein zu durchfahrender und zu durchquerender Raum. Die narrative Konstruktion in Pilgerberichten spielt im Allgemeinen gerne und zum Teil ausufernd mit dem Bild einer langen und beschwerlichen Überfahrt in das Heilige Land (Schröder 2009: 313f.), was daher als typisch für das hier fokussierte Genre herauszustellen ist. Die Überfahrt wird als eine Reise durch verschiedene Räume konstruiert: durch politische Grenzübereiche, Kontakt- und Austauschzone zwischen verschiedenen Herrschaftsbereichen, durch vertraute ebenso wie fremdartige Räume und nicht zuletzt auch durch einen zusammenhängenden kulturellen Erfahrungsraum. Das hier analysierte Genre des Pilgerberichts kann als eines der beredtesten Zeugnisse vormoderner Mobilität und der Wahrnehmung des Eigenen wie des Fremden bezeichnet werden, in dem sich mannigfaltige Raum-Layer beobachten lassen.² Wie und ob dies auch ein interkultureller Raum sein kann, wollen die folgenden Ausführungen diskutieren.

Historische Grundlage der hier vorgebrachten Überlegungen ist eine gerade für den östlichen Mittelmeerraum wichtige Umbruchphase. Der mittelalterliche Pilger war mit gleich mehreren geopolitischen Konstellationen konfrontiert. Zunächst war da die gerade aus westlicher Sicht omnipräsente Macht – die zugleich Reiseausgangspunkt war – Venedig. Die *Serenissima*, also die in der Eigenwahrnehmung *alldurchlauchtteste* norditalienische Lagunenstadt und Seerepublik Venedig, etablierte sich seit der Wende zum Hochmittelalter sukzessive als Großmacht in der Adria (vgl. Feldbauer/Lidl/ Morrissey 2010: 43-65). Zahlreiche weitere Expansionsbemühungen brachten der Lagunenstadt auch im östlichen Mittelmeerraum Herrschaftsgebiete und somit politische Macht und Einfluss ein (vgl. Feldbauer/Lidl/ Morrissey 2010: 94-114). Gerade das 15. Jahrhundert – und somit die hier insbesondere fokussierte Zeitspanne – führte dann mit dem Fall von Byzanz und der Eroberung Konstantinopels durch Mehmed II. im Jahre 1453 zum Ende des Byzantinischen Reichs; das Osmanische Reich schwang sich endgültig zur neuen Ordnungsmacht im Ostmittelmeer auf (Howard 2018: 91-94, Pittioni 2005 und Crowley 2006). Diese politischen Umwälzungen im Ostmittelmeerraum veränderten nicht nur die geopolitische Lage des *Mediterraneums*, sondern auch die grundsätzliche Raumaufteilung und somit zunächst den wahrgenommenen, im Anschluss daran auch den narrativ in dieser Zeit konstruierten Raum des

² „Die Pilgerfahrten stellen mit anderen Worten bei vorsichtiger Analyse einen Schlüssel für die Erfassung des räumlichen Bewusstseins der mittelalterlichen Menschen dar.“ Harrison 2003: 83.

Mittelmeers. Wichtig ist dies für die nachfolgenden Überlegungen, da all dies unweigerlich zum Erfahrungshorizont, zum politischen (Welt-)Wissen der spätmittelalterlichen Reisenden durch das Mittelmeer gehörte und daher auch deren individuelle Raumdarstellung prägte. Besonders die permanente Spannung zwischen dem Osmanischen Reich und der *Serenissima* führte dazu, dass die venezianischen Pilgerschiffe zu leichten Zielen für türkische Galeeren wurden. Gleichzeitig sorgte eine bis dato ungekannte Flut an anti-türkischer Propaganda für eine hohe Sensibilisierung der europäischen Christenheit für die Gefahr, die von dem muslimischen ‚Antichristen‘ ausging (Höfert 2003: 58f., Levin 2007: 225-231 und Delgado 2010). Die Eroberung Konstantinopels als Hauptstadt des letzten römischen Kaiserreiches traumatisierte die Christenheit. Dieser ereignisgeschichtlich-politische Rahmen der Pilger ist schlussendlich ebenso zentral für die Narrativierung der Pilgererfahrungen wie etwaig genutzte literarische Vorlagen. Die Dalmatische Küste, der in diesem Beitrag neben einem allgemeinen Blick auf das zu durchquerende Mittelmeer besonderes Augenmerk geschenkt werden soll, ist hinsichtlich der mediterranen Pilgerroute noch am konfliktfreisten und für die Reisenden am vertrautesten, da es sich um einen Raum handelt, der relativ sicher in venezianischer Hand, zudem noch relativ nah am norditalienischen Ausgangspunkt der Reise lag.

SPATIAL TURN – PILGERBERICHTE IM LICHT NEUERER RAUMFORSCHUNG

Der Beitrag schließt durch die konkrete Fragestellung an die im Zuge des *cultural turns* verstärkt in den Fokus historischer Forschung geratenen Raumanalysen an (vgl. Bachmann-Medick 2006: 288f. und Tiller 2011: 9-15). Der sogenannte *spatial turn* schuf ein differenziertes Verständnis des Raumbegriffes für historische Fragestellungen (Bachmann-Medick 2006: 290f.), was gewinnbringende neue Perspektiven sowohl auf Mikro- wie auch auf Makroräume (z.B. das Mittelmeer) fördert.³ Wie sich dieser Beitrag im Dickicht der mittlerweile mannigfaltigen Forschungsdiskurse zu (vormodernen) Räumen

³ Vgl. bis in die heutige Forschung hinein wirkmächtige dreibändige Werk zur Geschichte des Mittelmeers von Fernand Braudel (Braudel 1987), das von einem gemäßigten Determinismus ausgehend das Mediterraneum für eine Geschichte der *longue durée* fruchtbar machen will Günzel 2019: 25f. Vgl. zum Raumbegriff zwischen deterministischen Ansätzen (Raum als Bedingung) und Possibilismus (Raum als Möglichkeit) Günzel 2019: 24-27 und zur Konjunktur der *ocean studies*, die an Braudel anknüpfen, Conrad 2013: 207f.

verortet, muss daher zumindest cursorisch dargelegt werden.

Spätestens seit den 1980er Jahren gewann der Raum als elementare Bezugsgröße historischer Forschung zunehmend an Bedeutung (Bachmann-Medick 2006: 285f. und 313-318 und Günzel 2019: 23f.). Raum wurde im Zuge dieser Forschungstendenz vorrangig als soziales Konstrukt begriffen (Oberste/ Ehrlich 2009: 9f.) und somit insbesondere die „[...] soziale Produktion von Raum als einem vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichem Prozess, eine spezifische Verortung kultureller Praktiken, eine Dynamik sozialer Beziehungen, die auf die Veränderbarkeit von Raum hindeutet“ (Bachmann-Medick 2006: 290), in den Blick genommen. Das Verständnis von Raum als soziales Konstrukt prägt die Raumforschung bereits seit dem *spatial turn* des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts, was vor allem auf die bis heute wirkmächtigen Arbeiten des französischen Soziologen Henri Lefebvre zurückzuführen ist – diese soziale Konstruiertheit von Raum ist Basis aller (dann im Detail unterschiedlicher) Raumtheorien der aktuellen Forschungslandschaft (Lefebvre 2001).⁴

In der vorliegenden Analyse stehen insbesondere menschliche Handlungen, die Raum konstituieren und durch kulturelle Codes lesbar machen, im Mittelpunkt; ihnen liegen nicht zuletzt auch die Erfahrung, Wahrnehmung und Beschreibung von Raum in spätmittelalterlichen Reiseberichten zugrunde. Denn Raum ist nicht nur menschlich produziert, sondern mit sozialer Praxis verknüpft, wodurch er sich als Element der Herstellung sozialer Beziehungen erweist (Bachmann-Medick 2006: 292). Dies gilt insbesondere für die Beschreibung von Reisetätigkeiten, da „[jede Form von] Reisen [...] Besucher und Besuchte zusammen[bringt] und Formen des Kulturkontakts her[stellt], in denen sich die politischen, kulturellen und ökonomischen Verhältnisse spiegeln“ (Reichert 2007: 65).⁵ Soziale Produktion meint dann das Beschreiben von Raum und die damit verbundene Herstellung von Raum durch topographische Kulturtechniken wie Kartierung, Verortung, Beschreibung etc. (Bachmann-Medick 2006: 311f).⁶ Raum sollte in dieser Perspektive stets un-

⁴ Vgl. auch Tiller 2011, 18f. und Tiller 2011a, 64f.

⁵ Vgl. auch Böhme 2005: XV: „Raum und Räumlichkeit muß, um überhaupt gedacht werden zu können, erfahren werden. Dies bedeutet: Die Bewegungen, die wir mit unserem Körper und als Körper im Raum vollziehen, erschließen erst das, was wir historisch, kulturell, individuell als Raum verstehen.“

⁶ Raum ist in seiner Wahrnehmung und dann auch Beschreibung stets verknüpft mit lokalen Spezifika, Aktivitäten, Sozialbeziehungen und Einschreibungen, die in Form von *mental maps*, Emotionen, Gedächtnis bzw. Erinnerungskulturen oder auch Bedeutungskämpfen vorkommen können (Günzel 2019: 24).

ter Berücksichtigung von Bewegung von und in ihm, also eingedenk seiner (potentiellen) Dynamik beschrieben werden (Günzel 2019: 24).⁷ Zentral ist für den beschriebenen Raum letztendlich die Beeinflussung „[...] durch die Phänomene, die sich in ihm befinden, und durch die Bewertung, die er erfährt.“ (Scior 2002: 22).⁸ Das Ziel der Forschung bleibt dabei zumeist die Untersuchung der raumbildenden Praktiken (Bachmann-Medick 2006: 308 und Tiller 2011: 16f.). Zu diesen Praktiken gehörte auch die Wahrnehmung des Mittelmeeres, also der Adria, der Ägäis und ihrer jeweiligen Küstenabschnitte und Inseln auf der spätmittelalterlichen Pilgerreise, sowie die anschließende narrative Verarbeitung und subjektive Neu-Produktion des Raums im literarischen Medium.⁹

Bei diesen Produktionsprozessen der Wahrnehmung, Nutzung und Aneignung von Raum stehen folglich auch Räume im Fokus, in denen Kategorien der (Bedeutungs-)Aufladung und (subjektiven) Erfahrung mitgedacht werden müssen. Dies sind Raumwahrnehmungen, die auf einer Landkarte nicht verzeichnet sind, somit als Ausprägungen der sogenannten *imaginary geography* verstanden werden können (Said 1978),¹⁰ in denen geographische Grenzen und symbolisch-sozial konstituierte Raumvorstellungen, und v.a. -konstruktionen verschmelzen¹¹ und der Etablierung eines imaginierten – verstanden im Sinne eines konstruierten – Raumbildes dienen. In Pilgerberichten tritt uns gerade diese Ambivalenz von geographisch bzw. politisch begrenztem Raum und symbolisch-kulturell offenem Erfahrungsraum entgegen, die jeweils eigenen individuellen *imagined geographies* der den Raum imaginierenden bzw. konstruierenden Personen angepasst werden können.

⁷ Der durchquerte Raum ist also nicht als feststehende, objektiv gegebene Entität im Sinne eines mathematisch und vermessungstechnisch erfassbaren Raumes zu verstehen. Besonders in der älteren Pilgerforschung wurde dieser Ansatz verwendet, so in: Khattab 1982, Feilke 1976; Jahn 1993: 26-28.

⁸ Das bedeutet, dass der Raum als diskursives Konstrukt im Sinne einer sich den Erwartungshaltungen des Pilgers anpassenden Größe verstanden wird (Baumgärtner, Klumbies und Sick 2009, 9).

⁹ Vgl. zur kulturellen Produktion von Raum Tiller 2011: 11. Siehe auch Günzel 2019: 31: „Ein individuell erfahrener Raum und dadurch reproduzierter Raum ist zugleich auch ein in der Planung produzierter und ein gesellschaftlich bedeutsamer Raum.“

¹⁰ Vgl. auch Bachmann-Medick 2006: 295

¹¹ Vgl. Günzel 2019: S. 29f.

RAUMBEBENEN IN VORMODERNEN PILGERBERICHTEN

Wir gehen mit Blick auf spätmittelalterliche Pilgerberichte davon aus, dass der Reisende drei Raumbenen entwirft, die wir durch die Analyse des Berichts fassen können. Damit tragen wir dem vertikalen Raumverständnis des Mittelalters (Tuan 1974: 129 und passim) Rechnung, das davon ausgeht, dass der mittelalterliche Mensch nicht nur eine räumliche Dimension kannte, sondern viele sich überlagernde, die mit unterschiedlichem symbolischen Bedeutungsgehalt aufgeladen waren.

Die Basisebene ist der geographische Raum, den es im Falle des Mittelmeers, sei es als Stationen- oder als Kontinuitätsraum,¹² zu überwinden galt. Hier schwanken die Vorstellungen der Pilger von der Entität des zu durchquerenden Raums. Wenige ordnen das Mittelmeer mit geographischer und auch heilsgeschichtlicher Expertise ein, für andere handelt es sich um etwas Unerfassbares und damit Unbeschreibbares. Es stellt sich also die Frage, ob der Pilger das Mittelmeer noch als Teil seines Mikroräumes, seine ihm empirisch bekannten Welt, oder als Makroraum wahrnimmt und narrativ konstruiert (Harrison 2003: 80f.).¹³

Die nächste Ebene entwirft das Mittelmeer als natürlichen und politischen Gefahrenraum, den es zur Erreichung des Zieles zu überwinden gilt. Die Konstruktion als feindlicher Raum ist integraler Bestandteil des literarischen Selbstverständnisses; mit der Anzahl der zu bestehenden Gefahren steigt das Prestige des Pilgernden.¹⁴

Die uns zentral interessierende Ebene ist die des interkulturellen Raumes. Unter ‚interkulturell‘ verstehen wir „Prozesse des Austausches, der Begegnung und der Konfrontation direkt zwischen Menschen (und indirekt vermittelt durch Medien) mit jeweils unterschiedlichen Bezügen zu partikularen Kulturen“ (Spickermann 2018: 11). Das Adjektiv „bezeichnet [also] einen Raum, in dem ein Austauschprozess stattfindet, durch den Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund miteinander in Kontakt treten“ (Yousefi/Braun-

¹² Die Darstellung des Mittelmeeres als beschränkt sich auf die Nennung und Beschreibung der angelaufenen Inseln und Häfen, die dabei beziehungslos und ungeordnet im Raum ‚schweben‘. Die Beschreibung als Kontinuitätsraum hingegen verbindet die angelaufenen Stationen durch eine Benennung und Beschreibung der dazwischen liegenden Strecken und konstruiert damit ein Kontinuum; vgl. Jahn 1993: 57-60.

¹³ Makroraum ist hier als kosmologische Kategorie zu verstehen, die Mensch, Gott und Welt in einen zugrundeliegenden geographischen Raum einordnet (Harrison 2003: 73f.).

¹⁴ Nach Schröder (2009: 313f.) ist dies neben der Beglaubigung des Berichts und den konkreten Hinweisen für nachfolgende Pilgernde die zentrale Funktion der Beschreibung der Mittelmeerpassage.

Yousefi 2011: 29).¹⁵ Kultur darf hier nicht als absolute statische Größe missverstanden werden; es handelt sich um menschliche Produkte, sie ist also per se transformierbar und fluide (Ebd.: 11f. und Antor 2006: 37). Die Anwendbarkeit des Interkulturalitätskonzepts in der Mediävistik wird und wurde intensiv diskutiert und von Teilen der Forschung als anachronistisch abgelehnt.¹⁶ Wir verstehen den Begriff im Folgenden als heuristische Sehhilfe (Lücke 2017: 142), als kontrollierten Anachronismus im Sinne Nicole Loraux (1993). Wir verwenden ihn, wenn er uns dabei hilft literarische Texte zu verstehen und klischierten Mittelalterbildern entgegenzuwirken (Brinker-von der Heyde 2018: 14 und Gutjahr 2012), sind uns aber seiner anachronistischen Limitation bewusst. Für das Verständnis von Interkulturalitätsprozessen im Mittelalter entscheidend ist die Unterscheidung in Eigenes und 'Fremdes', oder weniger pejorativ aufgeladen: Anderes (Yousefi/Braun-Yousefi 2011: 46f.).¹⁷ Das gilt in besonderem Maße für das mittelalterliche Reisen (Bauerkämper/Bödeker/Struck 2004: 9f.) und damit für die hier interessierenden Pilgerberichte. Der Abgrenzungsprozess zwischen Eigenem und Anderem, in unserem Falle also die Wahrnehmung und anschließende narrative Konstruktion dieses Prozesses, inskribiert sich in den konstruierten interkulturellen Raum – durch Grenzziehungen, aber auch durch deren bewusste oder unbewusste Überwindung.

Der interkulturelle Raum lässt sich analytisch über drei Zugänge fassen, die sich in ihrem Abstraktionsgrad und damit in der Konstruktionsleistung unterscheiden:

- (1) Der Pilger beschreibt interkulturelle Begegnungen mit Menschen, die den untersuchten Raum beleben.
- (2) Er beschreibt den zu durchquerenden Raum als partiell von interkulturellen Austausch- oder Verflechtungsprozessen geprägt.

¹⁵ Zur Begriffsgeschichte vgl. hier nur Spickermann 2018: 13-16 und Elberfeld 2012.

¹⁶ Vgl. nur die Problematisierung bei Hartmann/Rahn 2010. In der Mediävistik wird seit einigen Jahren statt ‚Interkulturalität‘ vermehrt ‚Transkulturalität‘ (nach Welsch 2017) diskutiert. Vgl. nur exemplarisch Borgolte/Schiel/Schneidmüller/Seitz 2008 und Christ et al. 2016. Für unseren Zugang präferieren wir ‚Interkulturalität‘, da mit ‚Transkulturalität‘ und auch ‚Multikulturalität‘ eher Gesellschaftsmodelle beschrieben werden und weniger Prozesse zwischen und Vorstellungen von verschiedenen kulturellen Mustern, die uns interessieren. Vgl. Spickermann 2018: 11.

¹⁷ Interkulturalität „erschließt sich prominent durch die Erfahrungen von Fremdheit, durch Abweichungen vom als vertraut Wahrgenommenen. Das interkulturelle Mit- und Durcheinander wirft Fragen auf nach der Bedeutung des Fremden für das kulturell Eigene und auch grundlegend nach den Möglichkeiten und Grenzen des erkennenden Zugriffs auf das Fremde. Fremdheit und Interkulturalität zu reflektieren bedeutet dann, den kulturellen Deutungsmustern nachzuforschen, die Heterogenität und Homogenität vermitteln.“ Rauh 2017: 8. Vgl. ausführlich zum Motiv des Anderen/Fremden in der Interkulturalität Stenger 2020: 303-415.

- (3) Er konstruiert bewusst einen interkulturellen Raum als makroräumliche Entität.

Wir werden im Folgenden anhand dieses Analyserasters verschiedene Ebenen des interkulturellen Raumes im Pilgerbericht Konrad Grünenbergs sichtbar und analysierbar machen, was zum einen der Quelle neue Erkenntnisse entlocken, aber auch als Blaupause für ähnliche Fragestellungen an vergleichbare (vormoderne) Texte dienen soll.

DER JERUSALEMPILGERBERICHT – HINWEISE ZUM GENRE UND ZUR QUELLE

Das 15. Jahrhundert, vornehmlich die zweite Hälfte, ist eine Phase gesteigerter Mobilität im Mittelmeerraum. Eine stark vertretene Reisegruppe sind die Jerusalempilger. Zwar erfreute sich die Heilig-Land-Reise bereits seit der Mitte des 14. Jahrhunderts zunehmender Beliebtheit unter christlichen Fernpilgern, doch erst in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts wird sie ein ‚Massenphänomen‘. Mit der beginnenden Reformation stagnieren die Pilgerzahlen wieder, bis mit der Eroberung von Rhodos durch die Osmanen 1522/23 die Hochphase der Jerusalemfahrt endgültig endet (Ganz-Blättler 1990: 41 und Wolf 1989: 86).

Ihre Reise führte die Pilger von Venedig aus entlang der venezianischen Handelsrouten zur Dalmatischen Küste und zum kretischen Inselbogen, über Rhodos und Zypern bis nach Jaffa, nahe dem heutigen Tel Aviv.¹⁸ Aufgrund der hohen Zahl an Pilgern, 150-500 im Jahr, der organisatorischen Durchdringung (vgl. Schmutge 1984: 54-83) sowie der identischen Reisezeit und der vergleichbaren Reiseroute spricht die Forschung von einer Vorform des Pauschalismus (Schmutge 1988: 266 und Nolte 1997: 66). Im Gegensatz zu heute waren im Spätmittelalter Fernreisen über das Mittelmeer aber wohlhabenden städtischen Eliten, Adligen oder Geistlichen mit hohen Pfründen vorbehalten (Pinto 1982). Die vorgegebenen Routen und der hohe Organisationsgrad sorgten für einen vergleichbaren Erfahrungsrahmen der Reisenden (vgl. Hippler 1987: 138-173). Kenntnis über die Jerusalempilgerreisen des

¹⁸ Zur Rolle Venedigs bei der Organisation und Durchführung der Pilgerreisen siehe Denke 2001: 29-122, Hartmann 2008 und Reichert 2008.

Spätmittelalters haben wir über eine Vielzahl von nun verstärkt in den deutlich aufgewerteten Vernakularsprachen verfassten Pilgerberichten (Beloschnitschenko 2004, 13). Zwischen 1300 und 1520 sind 262 Aufzeichnungen über Jerusalem-pilgerfahrten überliefert, allein nach 1450 sind es 65 deutschsprachige Texte (Ganz-Blättler 1990: 40 und Huschenbett 2000: 122f.).¹⁹ Das Besondere dieser literarischen Form liegt in ihrer Vergleichbarkeit: der Rückbezug auf gemeinsame literarische Vorbilder oder mündliche und schriftliche Berichte von Zeitgenossen bzw. Reisebegleitern und die durch die Reiseroute und die umfassende Betreuung vorgegebene Erzählstruktur. Hieraus lassen sich wichtige Grundannahmen für die Analyse von Jerusalem-pilgerberichten ableiten. Zunächst bedeutet dies, dass die Textzeugnisse auf zwei Wissensformen basieren: Dem Topos- und dem Beobachtungswissen (Hassauer 1986: 269), wobei letzteres mit der Autorität der Tradition konkurrieren musste (Münkler 2000: 230). Die literarischen Vorbilder genießen dabei eine hohe Autorität.²⁰ Weniger die eigene ‚empirische Erfahrung‘ dient als Maßstab, als vielmehr die tradierte ‚Wahrheit‘ (Lehmann-Brauns 2010: 40). Der primäre Grund der Reise ist die erhoffte religiöse Erfahrung im Heiligen Land, also das Nachvollziehen der Heilsgeschichte und der damit verbundene Sündenerlass. Erst allmählich bricht sich die bisher verpönte *curiositas* ihre Bahn (Borgolte 2010: S. 598f.). Zuletzt ist für die Analyse wichtig, dass Aufgrund der Abhängigkeiten der Berichte zueinander und der Verwendung literarischer Topoi in der Analyse nur begrenzt an die ‚tatsächliche‘, individuell-subjektive Erfahrung und Wahrnehmung des einzelnen Pilgers heranzukommen ist.²¹ Zugänglich sind uns im Grunde nur die literarische Verarbeitung seiner Raumerfahrung bzw. -wahrnehmung und die bewusste Konstruktion eines solchen Raumes im schriftlichen Medium.²² Gerade das macht die Quelle für die hier diskutierte Fragestellung aber so aufschlussreich. Durch den hohen Grad an Stilisierung können wir uns möglicherweise einer individuellen, aber gleichzeitig auch

¹⁹ 53% der erhaltenen Berichte stammen aus der Zeit nach 1460. Vgl. Wolf 1989: 86. Für einen Überblick über die Überlieferungslage vgl. Paravicini 1999-2001.

²⁰ Lange Zeit ging die Forschung von einem sogenannten Pilger-‚Baedeker‘ aus, der in großen Auflagen in Venedig an die Pilger verkauft wurde: Sommerfeld 1924, 829f.; die neuere Forschung lehnt dies größtenteils ab. Vgl.: Huschenbett 2000: 143-145; Wolf 1989: 86f.; Ganz-Blättler 1990: 99-110; Hippler 1987: 102-130.

²¹ Vgl. zur stets ähnlichen äußeren Form und inhaltlichen Struktur der Berichte Esch 1982 und 1984 sowie Schröder 2009.

²² In Anlehnung an Goetz 2003: 31f.: ‚Dabei steht die ‚Darstellung‘ [...] am Ende dieses Prozesses von Wahrnehmung, Bewusstmachung, Deutung und Weitervermittlung. Sie resultiert aus dem bisher Beschriebenen: dem dargestellten, wahrgenommenen ‚Faktum‘ und der von der – sowohl individuellen wie zeittypischen – Vorstellungswelt abhängigen Bewusstmachung und Deutung des wahrnehmenden Menschen.“

kollektiven Produktion von Raum nähern und somit Fragen nach dessen bewusster Inszenierung bzw. Wiedergabe stellen. Geklärt werden muss auch, ob sich die soziale Herkunft des Pilgers, mithin sein Bildungsstand, in der narrativen Konstruktion des Raums niederschlägt.

Diese Fragestellung, also jener nach einer bewussten Konstruktion eines vermeintlich wahrgenommenen (interkulturellen) Raumes, soll im Folgenden konkret am Reisebericht eines Pilgers untersucht werden. Der Beitrag konzentriert sich auf Konrad Grünemberg, der aus der Bodenseestadt Konstanz stammte und dort ein angesehener und höchst umtriebiger Bürger war. Ihm gelang als erster Grünemberger der Aufstieg ins Patriziat der Stadt, er saß im Konstanzer Großen Rat, pflegte gute Kontakte zu Friedrich III. und starb 1494 als wohlhabender und geadelter Mann (vgl. Denke 2011: 32-42, Konrad 2018 und Stelzer 2004). Seinen Status stellt Grünemberg selbstbewusst und prominent in seinem Pilgerbericht heraus. Er präsentiert sein eigenes Wappen und das jener Ritterorden, in welche er Aufnahme fand. Sein hoher Bildungsstand zeigt sich unter anderem daran, dass Grünemberg über das Verfassen seines Reiseberichtes hinaus literarisch sehr aktiv gewesen ist.²³ Neben seinem Pilgerbericht ist er auch Verfasser zweier Wappenbücher (vgl. Rolker 2015).

Der Bericht seiner Pilgerreise in das Heilige Land und dort nach Jerusalem ist uns in zwei Handschriften und zwei späteren Abschriften überliefert (vgl. Denke 2011: 93-105). Die beiden vollständigen Handschriften sind illustriert, die Karlsruher Handschrift wahrscheinlich von Grünemberg selbst (Denke 2011: 222-268). Die Gothaer Handschrift orientiert sich hinsichtlich der Illustrationen an den Holzschnitten Erhard Reuwichs zur Druckausgabe des Pilgerberichts Bernhards von Breydenbach (Betschart 1994: 300-309). Die für diesen Beitrag vorrangig genutzte Gothaer Handschrift ist auch hinsichtlich des Textkorpus von den beiden Handschriften die umfangreichere.²⁴ Die Karlsruher Handschrift hingegen ist wohl die ursprünglichere Fassung. Das um 1490 entstandene ‚Handexemplar‘ für die Gothaer Fassung, die wahrscheinlich ein Widmungsexemplar war, greift intensiver auf Reiseberichte zurück, die Grünemberg bekannt waren.²⁵

²³ Er zitiert häufig aus antiken Schriften, die er als *vast hochwise alten* bezeichnet; vgl. Denke 2011: 43.

²⁴ Und damit Grundlage für die einschlägige Edition Denkes 2011. Die Karlsruher Handschrift ist seit Kurzem als Faksimile samt neuhochdeutscher Übersetzung verfügbar: Denke/Reichert 2017.

²⁵ Grünemberg nutzt nachweislich die Pilgerberichte Hans Tuchers des Älteren und Bernhard von Breydenbachs. Vgl. Denke 2011: 20-29 und zu den Vorlagen ausführlich: Herz 2002, Mozer 2010, Timm 2006 und Klufsmann 2012.

Ein Blick auf den Beginn des Berichts offenbart die Schreibintention des Pilgers und gewährt erste Rückschlüsse auf die Verarbeitung von Wahrgenommenem im Kontext tradierten Wissens:

Wann wier menschen nit allein unß selbs geborn werden, och die natur nuntzit ainigs und abgesundertz liebet – nach uswissung ainer rede, so Archita Tarentinus geschriben verlaussen hat, inn der er vermaint, das wa ain mensch durch Gottes krafft an ain end gesetzt wurd, da er natur und wessen der gantzen welt, och schönne des gestirnß schowte, dis lust und verwundren brächte im doch claine fröd, wa er mit etwern hette, dem er es darnach sagte –, uff das ich, Conrat Gruenberg ritter, in miner walfart zuo dem hailgen grab, miner lieben gönner und freund ingedenk, was ich sältams, gefelligs und wunderbarlichs gesechen hab, inn disem nachfolgenden werkly abgebildet und uff das genäwst mit flis (so viel ich wil) gehebt hab, glich vergstaltet mit zuo schribung ainer yeklichen figur, des so ir geburt, damit die selben min frunde und guot gunner in gestalt ainß schatten ab ainem gelibten ding gebildet schowen ugent den weg und fart zuo dem land, [...] (Denke 2011: 280).²⁶

Der Pilger gibt klar an, für wen er schreibt, nämlich für seine Gönner und Freunde, und er betont gleichzeitig den Anspruch auf Unterhaltung und Wissensvermittlung seiner Aufzeichnungen über das *sältams*, *gefelligs* und *wunderbarlichs*, das er auf seiner Reise gesehen hat. Der Aspekt des *showens* wird im Prolog zentral gestellt; er macht das Welterkunden und die Erzählung davon zum Thema und damit die Wahrnehmung und deren Darstellung (Fuhrmann 2018: 70). Nach Fuhrmann betritt Grünenberg hier insofern Neuland, als dass er die Neugierde gegenüber der Heilserfahrung stark aufwertet, sie wird dem Sehen der fremden Dinge nachgeordnet (Ebd.: 73f.).²⁷ Der Pilgerbericht des Konstanzers ermöglicht es „dem Verhältnis von individueller Beobachtung und autoritativ gelenkter Wahrnehmung innerhalb einer standardisierten Reise wie auch deren standardisierten Berichterstattung nachzuspüren“ (Ebd.: 73), was sich für die Frage nach der Wahrnehmung und Konstruktion inter-

²⁶ Die im Folgenden herangezogenen Textstellen orientieren sich an der einschlägigen Edition Denkes (2011). Der besseren Lesbarkeit wegen werden editorische Sonderzeichen des Frühneuhochdeutschen vereinfacht wiedergegeben.

²⁷ Auch Ganz-Blättler (1990: 127f.) unterstreicht die Neugierde des Pilgers, Zrenner (1980: 80-86) sieht den Aspekt der Andacht dennoch als zentrale Motivation. Vgl. auch Fricke 2000.

kultureller Räume im Folgenden als fruchtbar erweisen wird.

Die nun folgende Analyse der Raumkonstruktionen orientiert sich an den oben formulierten drei Ebenen geographischer, Gefahren- und interkultureller Raum, wobei der Fokus auf der letzten Ebene liegen wird. Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, wird vergleichend auf bereits vorhandene Analysen anderer Pilgerberichte, primär den des Dominikaners Felix Fabri,²⁸ zurückgegriffen. Durch den Vergleich mit dem Bericht des Klerikers lässt sich die Bedeutung gelehrten Wissens bei der Konstruktion interkultureller Räume nachvollziehen.

KONRAD GRÜNEMBERG ZWISCHEN ADRIA UND ÄGÄIS – ANALYSE DER RAUMKONSTRUKTE

Die Reise des Pilgers nach Jerusalem führte ihn von Konstanz über die Alpen nach Venedig und von dort weiter durch das *mare nostrum* in die Levante.²⁹ Im Gegensatz zu einigen seiner schreibenden Zeitgenossen widmet Grünemberg der Wiedergabe der Überfahrt von Venedig nach Jaffa einen nicht geringen Teil seines Berichts. Die Reise von Konstanz nach Venedig hingegen wird als bloßes Itinerar wiedergegeben, dieser Reiseabschnitt scheint dem Verfasser für die Rezipient*innen nicht genug Unterhaltungspotenzial zu bieten resp. zu nah an der eigenen Lebenswelt zu liegen (Fuhrmann 2018: 81). Die Überfahrt von Venedig nach Jaffa hingegen gibt Grünemberg nicht, wie Hirhager (1995: 266) konstatiert, als Itinerar im Sinne eines Stationenraums wieder, sondern er konstruiert die Mittelmeerüberquerung als Kontinuitätsraum (Jahn 1993: 57-60). Die Strecken zwischen den angesteuerten Häfen werden in Meilen angegeben: Die Insel Kursula zum Beispiel *ligt funffzig mil von Lessina* (Denke 2011: 327), *von Kannnya gen Rodiß sind dru hundert mil wältsch* (Ebd.: 347). Auch die Dauer der Überfahrt wird genau verzeichnet, sie dauert von *dem letzten tag maigi nach unsers heren fronlichnamß tag im siben und achtzigosten jar* (31. Mai 1486) (Ebd.: 306) bis zum *sunntag sant Marien Magtolenen tag* (23. Juli 1486) (Ebd.: 365), also insgesamt knapp sieben Wochen. Obwohl sich der Pilger der zeitlichen Dauer der Reise und der räumlichen Distanz

²⁸ Felix Fabri reiste zweimal ins Heilige Land: 1480 und 1483/84. Der hochgebildete Ulmer Dominikaner hinterließ neben verschiedenen Berichten über seine Pilgerreise zahlreiche andere gelehrte Schriften. Zu Fabris Reiseberichten vgl. hier nur Feilke 1976 und erschöpfend Schröder 2009. Zum weiteren Lebenswerk vgl. nur Beebe 2014 und Reichert/Rosenstock 2018.

²⁹ Vgl. Perretta 2009.

des zu durchquerenden geographischen Raums bewusst ist, konstruiert er ihn nicht als geographische und kosmologische Entität im Sinne eines Makrorums. Bezeichnend ist, dass sich der Pilger in der Zeitangabe der Abfahrt irrt: Es muss sich um das Jahr 1486 gehandelt haben und nicht wie von ihm angegeben um 1487 (Ebd.: 306, Anm. 196). Die häufige Verwendung von *item* zur Reihung der angefahrenen Küstenorte und bewältigten Zwischenstrecken (hierzu Hirhager 1995) sowie die genauen Distanzangaben legen nahe, dass sich der Pilger hier nicht auf Erfahrungs- sondern auf überliefertes Wissen stützt. Hier überlagern die Informationen aus den Vorlagenberichten und der Reiseorganisatoren die eigene räumliche Wahrnehmung. Das Mittelmeer als geographischer Grenz- und Zwischenraum wird von ihm nicht im Sinne eines Makrorums gedeutet. Hierzu fehlt dem Pilger das notwendige kosmologisch-gelehrte Wissen. Im Kontrast dazu steht der gelehrte Dominikaner Felix Fabri, der das Mittelmeer „als Scheidelinie, die unterschiedlich konstituierte Räume voneinander trennt“ (Schröder 2009: 326), konstruiert. Damit verfolgt der Kleriker eine klare Agenda: Über den geographischen Raum des Mittelmeers legt er im Sinne seiner *imagined geography* eine heilsgeschichtlich ausgedeutete Makroraumsschicht (Schröder 2008).

Nach Schröder (2009: 313f.) ist die Überwindung des Gefahrenraums Mittelmeer konstitutiver Bestandteil einer Pilgerreise ins ‚Heilige Land‘ und wird entsprechend auch in Grünembergs Bericht behandelt. Neben den ‚natürlichen‘ Gefahren – Stürme, Flauten, dadurch Versorgungsengpässe – sind es vor allem die ‚politischen‘ Gefahren, die den Pilgern zusetzen, genauer die unter osmanischer Duldung agierenden Piraten. Grünemberg berichtet von Sturm und Flaute auf der Rückfahrt von Jaffa nach Venedig, die bei ihm nur ein doppelseitig beschriebenes Folioblatt einnimmt:

Die bilgern hatend kertzli angezunt und bettotend und ruftend zu Got und siner lieben muter, etlich ruftend an sante Katerina uf dem munti Sinay, sant Niclas in Baruta, sant Maria Magtollenam zu Marsillyen und sant Jacob inn Galiczia. Etlich verhiesen och zu denen und anderschwofert. Das schiff wand sich und klallet on underlas, das wier uns al ogenblik versachent, es wurd ze trumern gon. Und fieng das schiff vast an rinnen an vil orten. Also do uns Got erhört und das unsinnig wild mer ab ließ, tet man die borten wider uff und giengent do wider ann luft und tag (Denke 2011: 466).

Auffällig ist an dieser Passage die Religiosität der Pilger: *sie bettotend und ruftend zu Got*, bis dieser die Pilger *erhort und das unsinnig wild mer ab ließ*. Entgegen der sonst topischen und redundanten Wiedergabe heilsgeschichtlich bedeutsamer Orte scheint uns hier der ‚wahrhaftige‘ Glaube der auf der Rückreise erschöpften und teilweise erkrankten Pilger entgegenzutreten. Einen weiteren prekären Moment beschreibt Grünemberg auf der Hinreise. Durch einen schweren Sturm bricht der Hauptmast des Schiffes und kann nur unter Mühe wiederhergerichtet werden:

Item zu nach tumb zechne do kam gar ain groser sturm wind und erilt den grosen segel und wolt inn niemaß laussen, also lang bis die galligen an ain sitten kam. Do waß ain gros geschraig und arbeits, e man den segeln wider in maisterschaft brächt (Denke 2011: 319).

Hier suggeriert uns der Grünemberger eine Authentizität, die dieser Passage wahrscheinlich abgesprochen werden muss. Zahlreiche andere Pilgerreisende berichten von einem ähnlichen Ereignis (Esch 1984: 409f.). Es handelt sich um einen bereits etablierten Gefahrentopos, der zur Erfahrung des einzelnen Pilgers in keinem direkten Verhältnis stehen muss. Felix Fabri erhöht den Authentizitätsanspruch, in dem er seinen Leser*innen berichtet, er wäre direkt neben dem umfallenden Mast gestanden (Schröder 2009: 320). Der Bildungsstand und damit die narrative Kompetenz der Verfasser wirkt sich – wie dieses Beispiel zeigt – auf die Ausdeutung des Gefahrenraums aus. Fabri allegorisiert die erlittenen oder imaginierten Gefahren: Es handelt sich um Prüfungen Gottes resp. um göttliche Strafen für das Fehlverhalten der Pilger (Schröder 2009: 323f.).

Die politischen Gefahren, der die Pilger ausgesetzt sind, werden unterschiedlich fundiert in den zeitlichen Kontext eingefügt, auch hier ist davon auszugehen, dass die Reisenden während ihrer Überfahrt mit Informationen versorgt werden oder diese aus Vorlagenberichten übernehmen. Grünemberg berichtet zum Beispiel von *Schguttüre* [Budva] [...], *die habent die Venediger dem Türken geben umb frides wilen* (Denke 2011: 332). Auf Rhodos sieht er noch die Folgen vergangener Belagerungen durch die Osmanen und erfragt zusätzliche Details:

Sagt man uns, das der stat Rodiß nuntzit wirser geton het denn die hohen türn, und weren do mals und sy der türgkisch kaiser beläg, denn

wa die Türken lisen schiesen mit den grösten büchsen, so wärend die hohen weren und türn guot ze treffen [...] (Ebd.: 350f.).

Grünemberg enthält sich jeglicher religiösen oder politischen Wertung, nimmt aber auch keine weitergehende Einordnung vor. Felix Fabri hingegen geht ausführlich auf die venezianische Politik ein, die er positiv bewertet (Schröder 2011: 116).

Nahezu alle Pilger begegneten auf ihrer Überfahrt Korsaren, die das östliche Mittelmeer durchkreuzten (Utterback 1997 und Mollat 1992: 1686f.); Grünembergs Begegnungen mit den Freibeutern laufen glimpflich ab. Ausführlich beschreibt er die Kaperung eines Handelsschiffes durch zwei Korsarenschiffe vor Rhodos, die mit dem Verlust der Beute für die Piraten endet, was die Pilger sichtlich erfreut: *Wier bilgrin luffend uff die mur und sachent dem wessen zuo und warend och zuo fröden* (Denke: 2011: 354). Eine direkte Konfrontation, auf die der Reeder des Pilgerschiffes geschickt reagiert, löst sich in Wohlgefallen auf, *also sy wären uß dem kunkrich von Sezilia unf furen uff ir abentur* (Ebd.: 356).

Der Konstanzer Pilger berichtet zwar von überstandenen Gefahren, inskribiert diese aber nicht in einen übergeordneten Gefahrenraum, wie es Felix Fabri tut. Grünemberg verflechtet so wie viele seiner schreibenden Mitpilger Erfahrung- mit Toposwissen, enthält sich aber weitergehender Deutungen oder makroräumlicher Konstruktionen.

Verlassen wir gemeinsam mit dem Pilger die geographischen Basisebenen und betreten die uns zentral interessierende des interkulturellen Raums. Zur Erinnerung: Wir unterscheiden erstens einen Raum interkultureller Begegnung zwischen dem Pilger und der autochthonen Bevölkerung, zweitens die Beschreibung eines interkulturellen Zusammenlebens in dem durchquerten Raum und drittens – als höchste Abstraktionsleistung – einen intendiert konstruierten interkulturellen Makroraum.

Die Erfahrung des kulturell Anderen erfolgt im Falle Grünembergs sinnlich und verbal. Das Sehen der kulturellen Besonderheiten – bereits im Prolog zentral gestellt – verschafft dem Pilger den ersten, hier noch unidirektionalen Einblick, der uns direkt in den adriatischen Reiseabschnitt, ebenso aber auch zugleich in die Ägäis führt: Während einer Hochzeit in Zadar betont der Pilger: *wier unersetten unsern begierden frömde selczame ding ze sechen liesent nit ab, mit nach folgen* (Denke 2011: 323); *der priester [der die Hochzeit vollzieht] het*

gar sältsam sitten und gebärden, des glichen das volk hin wider (Ebd.); zuo Korffun giengent unser etlich zu besechen die stat (Ebd.: 336); auf Kreta sachent wir megerlai, des wier gros verwundren hetten (Ebd.: 345). Grünemberg gibt dann Gesehenes wieder, wenn es ihn verwundert und es ihm fremd erscheint. Erst mit dem verbalen Austausch findet eine bidirektionale interkulturelle Kommunikation statt, über die der Pilger Zeugnis ablegt. Wieder auf der Hochzeit in Zadar: *Die mainung solichs stobs und werßeß arfragten wier, was das bedut* (Ebd.: 322); in Šibenik entsteht Gelegenheit zu intensiverem Gespräch: *dar inn ainen zenttelumen, der fier gezung oder sprachen wol kunnig was, uns inn das schiff das glait ze geben und kutzwillig gespräch mit uns ze bruchen* (Ebd.: 325). Nur selten überschreitet der Pilger die Grenze des Beobachtenden oder Fragenden und nimmt aktiv an ihm fremden Ritualen teil, so in Kreta: *Item da selbst bestalt min gnädigster her, hertzog Hanß von Bairn, in aim kriechischem tempel sinn gnaden ain gesungen ampt ze halten. Nam mich sin gnad mit im* (Ebd.: 345). Aber Grünemberg anerkennt „die Andersartigkeit seines Gegenübers nicht als religiöse Praktik, die seinen eigenen äquivalent sein könnten“ (Fuhrmann 2018: 85): *Da stundent och fier kriechen, warend laigen in langen parten, lainten uff steben und sungent zuo dem ampt mit solicher gepärd, das der fürst und ich von lachen nuntz kundent pädten* (Denke 2011: 345). Der ihm fremde orthodoxe Ritus sorgt für spöttische Heiterkeit. Der beschriebene interkulturelle Austausch stößt offensichtlich an seine Grenzen, vor allem, wenn man bedenkt, dass die verbale Kommunikation wahrscheinlich nur mittelbar, also durch die Übersetzungsleistung eines Mitreisenden zustande gekommen ist. Trotzdem scheint dem Pilger gerade der Austausch und weniger der Inhalt eines Gesprächs berichtenswert, so bei der Begegnung mit dem mehrsprachigen Venezianer in Šibenik (Fuhrmann 2018: 85).

Diese Person könnte man – zumindest mit einiger Konstruktionsleistung unsererseits – als polyglotten interkulturellen Wanderer der mediterranen Welt deuten, Bewohner eines Raumes, der aufgrund der politischen Situation der dalmatischen Küstenregionen als Teil des venezianischen Handelsimperiums durch sprachliche Vielfalt ohne nachvollziehbare Grenzen gekennzeichnet ist (Dursteler 2014: 36-41). So scheint es auch Grünemberg in seinem Bericht wahrgenommen und konstruiert zu haben: Die Venezianer ließen die Bewohner*innen von Šibenik *by allem herkomen und gewonhaiten beliben mit klainer tribut oder schatzung* (Denke 2011: 325); Gleiches lassen die Osmanen gegenüber Dubrovnik gelten: *und gebend all jar dem genanten*

turgkischen kaiser funff und zwainczig tussent tugatten oder haidnisch guldin, haisend seraffen, und halben saltz zol imb fries willen und das er sy bim globen las (Ebd.: 329). Interkulturalität drückt sich im Bericht primär über Interreligiosität aus: Auf Korfu hält man *kriechisch globen und sant Pauls globen* (Ebd.: 337); auf Zypern *stond noch da zwo kriechisch kirchen. Der bischoff da halt sine ampt nach der romischen kirchen* (Ebd.: 357); ebenfalls auf Zypern besucht der Pilger noch *ze dryen kirchen: Barfuoser, Kriechen und Armenniger* (Ebd.: 363). Besonders bei der Besichtigung größerer Städte an der dalmatischen Küste benennt der Pilger interkulturelles Zusammenleben konkret: *Item zuo Ragusa ist mengerlai lut, sprach und claidier, die all da da haim sind: Ungern, Windisch, Turken, Kriechen und Walchen. Und sicht ainer mang seltzam fassun der frowen und mannen, [...]* (Ebd.: 329). Wieder verwendet Grünemberg das Adjektiv *seltzam* zur Beschreibung des kulturell Anderen. Auf Rhodos beschreibt er das Zusammenleben von Christen und ‚Heiden‘: *Item Rhodiß ist gar ain gelegen fürem port, das beide, Christen, Türken und Saracenen da zuo lenden [...]* (Ebd.: 351). Grünemberg beschreibt hier „Frontier Societies, [...], Grenzgesellschaften also, die durch die Nähe des ‚Anderen‘ und die Interaktion mit ihm in besonderem Maße geprägt wurden“ (Jaspert 2009: 151). Rufen wir uns die eingangs eingeführte Definition von ‚interkulturell‘ vor Augen: Grünemberg begegnet „Menschen mit jeweils unterschiedlichen Bezügen zu partikularen Kulturen“ (Spickermann 2018: 11); er beschreibt „einen Raum, in dem ein Austauschprozess stattfindet, durch den Menschen mit unterschiedlichen kulturellem Hintergrund miteinander in Kontakt treten“ (Yousefi/Braun-Yousefi 2011: 29). Über die Qualität und die Nachhaltigkeit dieses Austauschs können wir auf Basis der Quelle keine valide Aussage treffen.

Bisher hat Grünemberg entweder als Person an einem interkulturellen Prozess teilgenommen und uns davon berichtet oder eine Form des interkulturellen Zusammenlebens beschrieben. Eine Einordnung im Sinne eines konstruierten interkulturellen Makrorums scheint nicht evident. Dies gilt für die meisten anderen schreibenden Pilger des 15. Jahrhunderts; nur der Kleriker Felix Fabri nutzt sein politisches und heilsgeschichtliches Wissen, um auf Basis des geographisch-kosmologischen Makrorumes seine eigene *imagined geography* zu entwerfen, einen kulturellen Grenz- und Begegnungsraum, mithin einen verbindenden Kommunikationsraum (Schröder 2009: 331), der aber als Raumnarration ganz seiner spezifisch-individuellen Intention unter-

worfen ist.³⁰ Fabri greift dabei auf das von ihm entworfene Bild eines die Erdteile (und damit Kulturen) abgrenzenden geographischen Raums auf, entwirft diesen aber als Kontaktzone, in dem ein Kulturtransfer möglich ist und verschiedene Formen eines Grenzverhaltens denkbar sind (Schröder 2008: 223 und Osterhammel 1995: 120-122). Bei dieser Raumkonstruktion durch den Dominikaner handelt es sich aber nicht um einen Passagenraum, der

„nicht mehr wie der ‚Transfer‘ eine einseitige monoperspektivische Beziehung zwischen Ausgangs- und Zielpunkt von Prozessen der ‚Transformation‘, sondern wenigstens zwei miteinander kommunizierende Pole bzw. Seiten in ihrer wechselseitigen Beziehung beschreibt und dabei nicht so sehr auf absichtliche Übertragungs- und Überformungsvorgänge abhebt“ (Borgolte/Tischler 2012: 14).

Seine Absicht ist klar unidirektional, es geht ihm um die Vermittlung und Etablierung einer durch ihn als überlegen verstandenen Kultur. Ziel bleibt die Verbreitung des Christentums (Schröder 2009: 332).

Die Analyse des Grünembergschen Pilgerberichts hinsichtlich der Konstruktion interkultureller Räume konnte zeigen, dass der Pilger von Prozessen der interkulturellen Begegnung berichtet und an diesen mehr oder minder aktiv teilnimmt; er beschreibt einzelne Orte des zu durchquerenden Raums als interkulturelle Kontaktzonen. Die letzte angenommene Abstraktionshürde hingegen findet sich nicht beim Konstanzer Reisenden: In seinem Bericht fehlt der Blick für das ‚große Ganze‘, wie ihn unter seinen Zeitgenossen nur Felix Fabri aufweist. Die Konstruktion eines interkulturellen Makrorums Mittelmeer unterbleibt. Deutlich wurde die eingangs postulierte doppelte Konstruktion, die sich im Bericht überlagert und vermischt: Der Verfasser kombiniert selbst Wahrgenommenes mit bereits vorhandenen Wissensbeständen.

Die von uns gesuchte und gefundene Interkulturalität ist nicht unbedingt eine im heutigen Sinne. Ein Kontakt auf Augenhöhe, ein bidirektionaler befruchtender Austausch wird nur vereinzelt beschrieben. Ein*e kritische Leser*in könnte sich an dieser Stelle fragen, ob die Autoren dieses Beitrags die

³⁰ „In der Reise über das Meer sieht Fabri demnach eine vorzügliche Möglichkeit, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Die verbindenden Eigenschaften des Meeres führen zu einer Überwindung der Gegensätze, zu einer Vertiefung des Wissens und Erweiterung des eigenen Horizontes. Das Fremde stellt damit keine Bedrohung mehr dar, sondern fördert die Gemeinsamkeiten der Menschen als Teil der Schöpfung zutage. Allerdings geht dies nicht mit einer Anerkennung oder einem Verstehen des Fremden einher.“ Schröder 2009: 331f.

Kontrolle über ihren Anachronismus ‚Interkulturalität‘ verloren haben, ob das Konzept eines interkulturellen Zugangs zur Vormoderne in die Mottenkiste vergangener *turns* gehört. Die hier vorgeschlagene Analyse von interkulturellen Raumkonstruktionen hat – zumindest für spätmittelalterliche Pilgerberichte – gezeigt, das dem nicht so ist. Ob der analytische Zugang als Blaupause für verwandte Quellen dienen kann, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANTOR, Heinz (2006): Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: Heinz Antor (Hrsg.), *Inter- und transkulturelle Studien: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Heidelberg: Winter, 25-39.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- BAUERKÄMPER, Arnd/BÖDEKER, Hans Erich/STRUCK, Bernhard (2004): Einleitung: Reisen als kulturelle Praxis. In: Arnd Bauerkämper/Hans Erich Bödeker/Bernhard Struck (Hrsg.): *Die Welt erfahren: Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis Heute*, Frankfurt a. M.: Campus, 9-30.
- BAUMGÄRTNER, Ingrid/KLUMBIES, Paul-Gerhard/SICK, Franziska (2009): Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse, in: Ingrid Baumgärtner/Paul-Gerhard Klumbies/Franziska Sick (Hrsg.), *Raumkonzepte. Disziplinäre Zugänge*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 9-25.
- BEEBE, Kathryn (2014): *Pilgrim and preacher: the audiences and observant spirituality of Friar Felix Fabri (1437/8-1502)*, Oxford: Oxford University Press.
- BELOSCHNITSCHENKO, Swetlana (2004): *Deutschsprachige Pilger- und Reiseberichte des 15. und 16. Jahrhunderts. Eine Untersuchung ihrer Themen und ihrer Sprache im mentalitäts-geschichtlichen Kontext*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- BETSCHART, Andres (1994): *Zwischen zwei Welten: Illustrationen in Berichten westeuropäischer Jerusalemreisender des 15. und 16. Jahrhunderts*, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- BÖHME, Hartmut (2005): Einleitung: Raum – Bewegung – Topographie. In: Hartmut Böhme (Hrsg.): *Topographien der Literatur: deutsche Literatur im transnationalen Kontext*. Stuttgart: Metzler, IX-XXIII.
- BORGOLTE, Michael/TISCHLER, Matthias M. (2012): Einleitung. In: Michael Borgolte/Matthias M. Tischler (Hrsg.): *Transkulturelle Verflechtungen im mittelalterlichen Jahrtausend: Europa, Ostasien und Afrika*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 9-20.
- BORGOLTE, Michael (2010): Augenlust im Land der Ungläubigen. Wie Religion bei Christen und Muslimen des Mittelalters die Erfahrung der Fremde

- steuerte. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): *Islambilder vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. Traditionen der Abwehr, Romantisierung, Exotisierung*. Berlin: Metropol-Verlag, 591-613.
- BORGOLTE, Michael/SCHIEL, Juliane/SCHNEIDMÜLLER, Bernd u. a. (Hrsg.) (2008): *Mittelalter im Labor: die Mediävistik testet Wege zu einer transkulturellen Europawissenschaft*, Berlin: Akademie-Verlag.
- BRAUDEL, Ferdinand (1987): *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: LGF, 8. Auflage.
- BRINKER-VON DER HEYDE, Claudia (2018): Lesen und verstehen. Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation in und mit Texten des Mittelalters. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 9/2, 11-26.
- CHRIST, Georg/DÖNITZ, Saskia/KÖNIG, Daniel u. a. (2016): *Transkulturelle Verflechtungen: mediävistische Perspektiven*, Göttingen: Universitätsverlag.
- CONRAD, Sebastian (2013): *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München: C.H. Beck.
- CROWLEY, Roger (2006): *Constantinople. The Last Great Siege. 1453*, London: Faber and Faber.
- DELGADO, Mariano (2010): Europa und der Islam in der Frühen Neuzeit. Exklusions- und Inklusionstypologien zwischen 1453 und 1798. In: Kerstin Armbrorst-Weihs/Judith Becker (Hrsg.): *Toleranz und Identität: Geschichtsschreibung und Geschichtsbewusstsein zwischen religiösem Anspruch und historischer Erfahrung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- DENKE, Andrea/REICHERT, Folker (Hrsg.) (2017): *Konrad Grünenberg. Von Konstanz nach Jerusalem. Eine Pilgerfahrt zum Heiligen Grab im Jahre 1486. Die Karlsruher Handschrift. Einleitung, Kommentar und Übersetzung*. Darmstadt: WBG.
- DENKE, Andrea (2011): *Konrad Grünenbergs Pilgerreise ins Heilige Land 1486: Untersuchung, Edition und Kommentar*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- DENKE, Andrea (2001): *Venedig als Station und Erlebnis auf den Reisen der Jerusalempilger im späten Mittelalter*. Remshalden: Hennecke.
- DURSTELER, Eric R. (2014): Language and Identity in the Early Modern Mediterranean. In: Watkins, John/Reyersohn, Kathryn (Hrsg.): *Mediterranean identities in the premodern era: entrepôts, islands, empires*, Burlington: Ashgate, 35-52.
- ELBERFELD, Rolf (2012): Interkulturalität. In: Ralf Konersmann (Hrsg.): *Handbuch Kulturphilosophie*, Stuttgart: Metzler, 39-45.

- ESCH, Arnold (1984): Gemeinsames Erlebnis – individueller Bericht. Vier Parallelberichte aus einer Reisegruppe von Jerusalempilgern 1480. In: Arnold Esch (Hrsg.): *Zeitalter und Menschenalter. Der Historiker und die Erfahrung vergangener Gegenwart*. München: Beck, 189-216.
- ESCH, Arnold (1982): Vier Schweizer Parallelberichte von einer Jerusalemfahrt im Jahre 1519. In: Nicolai Bernard/Quirinus Reichen (Hrsg.): *Gesellschaft und Gesellschaften. Festschrift für Ulrich im Hof*. Bern: Wyss, 138-184.
- FEILKE, Herbert (1976): *Felix Fabris Evagatorium über seine Reise in das Heilige Land. Eine Untersuchung über die Pilgerliteratur des ausgehenden Mittelalters*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- FELDBAUER, Peter/LIDL, Gottfried/MORRISSEY, John (2010): *Venedig 800–1600. Die Serenissima als Weltmacht*. Wien: Mandelbaum Verlag.
- FRICKE, Wilhelm (2000): *Die Itinerarien des Konrad von Parsberg, des Reinhard von Bemelberg, und ihrer Mitreisenden über eine Pilgerreise nach Jerusalem im Jahre 1494: zugleich ein Beitrag zur Erforschung von Fremdenfurcht und Fremdenfeindschaft im Spätmittelalter*, Bochum: Projekt Verlag.
- FUHRMANN, Daniela (2018): Zwischen Pauschaltourismus und Entdeckungsreise. Der Konstanzer Konrad Grünemberg als Pilger im Heiligen Land (1486). In: Uta Schaffers/Stefan Neuhaus/Hans-Joachim Diekmannshenke (Hrsg.): *(Off) The Beaten Track? Normierungen und Kanonisierungen des Reisens*, Würzburg: Königshausen und Neumann, 69-95.
- GANZ-BLÄTTLER, Ursula (1990): *Andacht und Abenteuer. Berichte europäischer Jerusalem- und Santiagopilger (1320-1520)*. Tübingen: Narr.
- GOETZ, Hans-Werner (2003): Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Ein methodisches Problem der Geschichtswissenschaft. In: Hartmut Bleumer/Steffen Patzold (Hrsg.): *Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im europäischen Mittelalter*. Berlin: Akademie-Verlag, 23-33.
- GÜNZEL, Stephan (2019): Zur Kulturtheorie des Raums heute. In: Christoph Mauntel/Volker Leppin (Hrsg.): *Transformationen Roms in der Vormoderne*, Basel/Stuttgart: Schwabe Verlag, Kohlhammer, 23-36.
- GUTJAHR, Ortrud (2012): Interkulturalität als Forschungsparadigma und Herausforderung der Germanistik. In: Ortrud Gutjahr/Deniz Göktürk/Alexander Honold (Hrsg.): *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur und Medienwissenschaft*, Frankfurt a. M.: Lang, 17-22.
- HARRISON, Dick (2003): Mittelalterliche Raumvorstellungen und Pilgerfahr-

- ten – eine komplizierte Geschichte. In: Niels-Knud Liebgott/Carsten Selch Jensen/Detlev Kraack u. a. (Hrsg.): *Pilgerreisen im Mittelalter*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, 73-96.
- HARTMANN, Gritje (2008): Venedig als Durchgangsstation für europäische Pilger und Reisende. In: Klaus Herbers/Felicitas Schmieder (Hrsg.): *Venezia incrocio di culture. Percezioni di viaggiatori europei e non-europei a confronto. Atti del Convegno Venezia, 26.-27. gennaio 2006*. Rom: Edizioni di Storia e Letteratura, 3-20.
- HASSAUER, Friederike (1986): Volkssprachliche Reiseliteratur: Faszination des Reisens und räumlicher *ordo*. In: Hans-Ulrich Gumbrecht (Hrsg.): *La Litterature Historiographique des Origines a 1500. Tome 1: Partie Historique*. Heidelberg: Winter, 259-283.
- HERZ, Randall (Hrsg.) (2002): *Die Reise ins Gelobte Land Hans Tuchers d.Ä. (1479-1480). Untersuchungen zur Überlieferung und kritische Edition eines spätmittelalterlichen Reiseberichts*. Wiesbaden: Reichert.
- HIPPLER, Christiane (1987): *Die Reise nach Jerusalem. Untersuchungen zu den Quellen, zum Inhalt und zur literarischen Struktur der Pilgerberichte des Spätmittelalters*. Frankfurt a. M.: Lang.
- HIRHAGER, Ulrike (1995): Konrad Grünembergs Pilgerfahrt ins Heilige Land. In: *Amsterdamer Beiträge zur älteren Germanistik* 43, 255-271.
- HÖFERT, Almut (2003): *Den Feind beschreiben. „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450-1600*. Frankfurt a. M./New York: Campus-Verlag.
- HOWARD, Douglas A. (2018): *Das Osmanische Reich 1300–1924*. Aus dem Englischen von Jörg Fündling. Stuttgart: Theiss (Erstausgabe = Cambridge: Cambridge University Press 2017).
- HUSCHENBETT, Dietrich (2000): *diu vart hin über mer*. Die Palästina-Pilgerberichte als neue Prosa-Gattung in der deutschen Literatur des späten Mittelalter und der frühen Neuzeit. In: Xenja von Ertzdorff (Hrsg.): *Beschreibung der Welt. Zur Poetik der Reise- und Länderberichte*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 119-152.
- JAHN, Bernhard (1993): *Raumkonzepte in der Frühen Neuzeit. Zur Konstruktion von Wirklichkeit in Pilgerberichten, Amerikareisebeschreibungen und Prosaerzählungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- JASPERT, Nikolas (2009): Austausch-, Transfer- und Abgrenzungsprozesse. Der Mittelmeerraum, in: Thomas Ertl/Michael Limberger (Hrsg.), *Die Welt*,

- 1250-1500, Wien: Mandelbaum-Verlag, 138-174.
- KHATTAB, Aleya (1982): *Das Ägyptenbild in den deutschsprachigen Reisebeschreibungen der Zeit von 1285-1500*. Frankfurt a. M.: Lang.
- KLUßMANN, Andreas (2012): *In Gottes Namen fahren wir. Die spätmittelalterlichen Pilgerberichte von Felix Fabri, Bernhard Breydenbach und Konrad Grünenberg im Vergleich*. Saarbrücken: universaar.
- KONRAD, Bernd (2018): Wer war Conrat Grünenberg? Zur Identifikation des Konstanzer Wappenbuchautors und Jerusalempilgers. In: Harald Derschka/Jürgen Klöckler (Hrsg.): *Der Bodensee: Natur und Geschichte aus 150 Perspektiven: Jubiläumsband des Internationalen Vereins für Geschichte des Bodensees und Seiner Umgebung: 1868-2018*, Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, 82-83.
- LEFEBVRE, Henri: *La production de l'espace*. Paris: Editions Anthropos, 4. Auflage.
- LEHMANN-BRAUNS, Susanne (2010): *Jerusalem sehen. Reiseberichte des 12. bis 15. Jahrhunderts als empirische Anleitung zur geistigen Pilgerfahrt*. Freiburg/Berlin/Wien: Rombach.
- LEVIN, Paul T. (2007): *From „Saracen Scourge“ to „Terrible Turk“: Medieval, Renaissance, and Enlightenment Images of the „Other“ in the narrative Construction of „Europe“*. Ann Arbor: University of Southern California Press.
- LORAUX, Nicole (1993): Eloge de l'anachronisme en histoire. In: *Le Genre humain* 27/1, 23-39.
- LÜCKE, Martin (2017): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2. Auflage, 2017, 136-146.
- MOLLAT, Michel (1992): Art. Seeraub. In: *Lexikon des Mittelalters* 7, Sp. 1683-1687.
- MOZER, Isolde (Hrsg.) (2010): *Bernhard von Breydenbach: Peregrinatio In Terram Sanctam. Eine Pilgerreise ins Heilige Land. Frühneuhochdeutscher Text und Übersetzung*. Berlin/New York.
- MÜNKLER, Marina (2000): *Erfahrung des Fremden. Die Beschreibung Ostasiens in den Augenzeugenberichten des 13. und 14. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie-Verlag.
- NOLTEN, Cordula (1997): Erlebnis und Erinnerung. Fürstliche Pilgerfahrten nach Jerusalem im 15. Jahrhundert. In: Irene Erfen/Karl-Heinz Spieß

- (Hrsg.): *Fremdheit und Reisen im Mittelalter*. Stuttgart: Steiner, 65-92.
- OBERSTE, Jörg und EHRICH, Susanne (2009): Einführung: Stadt, Stadtraum, Städtelandschaft – Räume als Analysekatogorien der mediävistischen Städteforschung. In: Jörg Oberste/Susanne Ehrich (Hrsg.): *Städtische Räume im Mittelalter*. Regensburg: Schnell & Steiner, 7-13.
- OSTERHAMMEL, Jürgen (1995): Kulturelle Grenzen in der Expansion Europas. In: *Saeculum* 46/1, 101-138.
- PARAVICINI, Werner (Hrsg.) (1999-2001): *Europäische Reiseberichte des späten Mittelalters. Eine analytische Bibliographie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- PERRETTA, Vanda (2009): II viaggio di Konrad Grünemberg da Costanza a Gerusalemme e ritorno. In: Sante Graciotti (Hrsg.): *La Dalmazia nelle relazioni di viaggiatori e pellegrini da Venezia tra Quattro e Seicento: convegno, Roma, 22-23 maggio 2007*, Rom: Bardi, 115-130.
- PINTO, Guiliano (1982): I costi del pellegrinaggio in Terrasanta nei secoli XIV e XV (dai resoconti di viaggiatori italiani). In: Franco Cardini (Hrsg.): *Toscana e Terrasanta nel Medioevo*. Florenz: Alinea, 257-284.
- PITTIONI, Manfred (2005): Der Aufstieg der Osmanen im Mittelmeerraum, in: Peter Feldbauer/Gottfried Liedl/John Morrissey (Hrsg.): *Mediterraner Kolonialismus. Expansion und Kulturaustausch im Mittelalter*, Essen: Magnus-Verlag, 295-308.
- RAUH, Andreas (2017): Einleitung. In: Andreas Rauh (Hrsg.): *Fremdheit und Interkulturalität: Aspekte kultureller Pluralität*, Bielefeld: Transcript, 7-13.
- REICHERT, Folker (2007): Das Land der Griechen mit der Seele suchend: Cristoforo Buondelmonti und Cirico d'Ancona in der Ägäis. In: Gerlinde Huber-Rebenich/Walther Ludwig (Hrsg.): *Frühneuzeitliche Bildungsreisen im Spiegel lateinischer Texte*. Weimar: Hain Wissenschaft, 57-73.
- REICHERT, Folker (2008): Pilger und Patrone. Aspekte einer gespannten Beziehung. In: Klaus Herbers/Felicitas Schmieder (Hrsg.): *Venezia incrocio di culture. Percezioni di viaggiatori europei e non-europei a confronto. Atti del Convegno Venezia, 26.-27. gennaio 2006*. Rom: Edizioni di Storia e Letteratura, 21-31.
- REICHERT, Folker/ROSENSTOCK, Alexander (Hrsg.) (2018): *Die Welt des Frater Felix Fabri*, Weißenhorn: Anton H. Konrad Verlag.
- ROLKER, Christof (2014): Das Wappenbuch des Konrad Grünenberg: acta et agenda. In: *Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins* 162, 191-206.
- SAID, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

- SCHMUGGE, Ludwig (1984): Die Anfänge des organisierten Pilgerverkehrs im Mittelalter. In: Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken 64, 1-83.
- SCHMUGGE, Ludwig (1988): Kollektive und individuelle Motivstrukturen im mittelalterlichen Pilgerwesen. In: Gerhard Jaritz/Albert Müller (Hrsg.): *Migration in der Feudalgesellschaft*. Frankfurt a. M./New York: campus-Verlag, 263-289.
- Schröder, Stefan (2008): Grenzerfahrungen. Mittelalterliche Reisende an den Rändern Europas. In: Ingrid Baumgärtner/Hartmut Kugler (Hrsg.): *Europa im Weltbild des Mittelalters. Kartographische Konzepte*, Berlin: Akademie Verlag, 219-237.
- SCHRÖDER, Stefan (2009): *Zwischen Christentum und Islam. Kulturelle Grenzen in den spätmittelalterlichen Pilgerberichten des Felix Fabri*. Berlin: Akademie-Verlag.
- SCIOR, Volker (2002): *Das Eigene und das Fremde. Identität und Fremdheit in den Chroniken Adams von Bremen, Helmolds von Bosau und Arnold von Lübeck*: Berlin: Akademie-Verlag.
- SOMMERFELD, Martin (1924): Die Reisebeschreibungen der deutschen Jerusalem-pilger im ausgehenden Mittelalter. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 2, 816-851.
- STELZER, Winfried (2004): Art. Grünenberg, Konrad. In: Verfasserlexikon 11, Sp. 559.
- STENGER, Georg (2020): *Philosophie der Interkulturalität: Phänomenologie der interkulturellen Erfahrung*, Freiburg/München: Verlag Karl Alber, 2. Auflage.
- TILLER, Elisabeth (2011): RaumErkundungen. Zur Einführung. In: Elisabeth Tiller und Christoph Oliver Mayer (Hrsg.): *RaumErkundungen. Einblicke und Ausblicke*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9-24.
- TILLER, Elisabeth (2011): Raumproduktion und Narrativität in der Frühen Neuzeit. In: Elisabeth Tiller/Christoph Oliver Mayer (Hrsg.): *RaumErkundungen. Einblicke und Ausblicke*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 51-87 [= „Tiller 2011a“].
- TIMM, Frederike (2006): *Der Palästina-Pilgerbericht des Bernhard von Breidenbach von 1486 und die Holzschnitte Erhard Reuwichs. Die Peregrinatio in terram sanctam (1486) als Propagandainstrument im Mantel der gelehrten Pilgerschrift*. Stuttgart: Hauswedell.

- TUAN, Yi-Fu (1974): *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- UTTERBACK, Kristine T. (1997): Pirates and Pilgrims on the Late-Medieval Journey to Jerusalem. In: *Medieval Perspectives* 12, 123-133.
- WELSCH, Wolfgang (2017): *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*, Wien: new academic press.
- WOLF, Gerhard (1989): Die deutschsprachigen Reiseberichte des Spätmittelalters. In: Peter J. Brenner (Hrsg.): *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 81-116.
- YOUSEFI, Hamid Reza/BRAUN-YOUSEFI, Ina (2011): *Interkulturalität: eine interdisziplinäre Einführung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ZRENNER, Claudia (1980): *Die Berichte der europäischen Jerusalempilger (1475-1500): ein literarischer Vergleich im historischen Kontext*, Bern/Frankfurt a. M.: Lang.

LITERATURWISSENSCHAFT
LITERARY STUDIES
ZNANOST O KNJIŽEVNOSTI

Theodor Däublers interkulturelle Mythopoesie

Theodor Däubler's Intercultural Mythopoeetry

László V. SZABÓ
(PANNONISCHE UNIVERSITÄT VESZPRÉM /
SELYE JÁNOS UNIVERSITÄT KOMORN)
izvorni znanstveni rad

STICHWÖRTER:

*Mythos, Mythopoesie,
moderne deutschsprachige
Dichtung, interkultureller
Raum, Griechenland*

KEYWORDS:

*mythology, mythopoeetry,
modern German poetry,
intercultural space, Greece*

ZUSAMMENFASSUNG

Vorliegender Beitrag versucht den Dichter Theodor Däubler (1875-1934) vom Klischee einer expressionistischen Einschachtelung abzuheben und ihn als einen ganz besonderen modernen Mythopoetiker in den Vordergrund zu stellen. Seine mythisch gefärbte Poetik wird im Kontext der alternativen, bis heute nicht kanonisierten Diskurse über Mythos und modernen Dichtung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, repräsentiert etwa durch Däublers Briefpartner und verlässlichsten Kenner, Rudolf Pannwitz, behandelt. Es wird dabei vor allem auf einige von Däublers Mythendichtungen und Delos-Essay eingegangen, wobei auch seine interkulturelle Vermittlerposition zwischen dem modernen deutschsprachigen und dem mediterranen (griechischen) Kulturraum konturiert wird. Abschließend widmet sich der Beitrag, basierend nicht zuletzt auf seinen Manuskripten, einigen denkwürdigen Aspekten von Däublers Griechenland-Projekt.

ABSTRACT

Whereas the German-Austrian poet Theodor Däubler (1875-1934) is generally regarded as an expressionist, the paper is trying to go beyond this cliché by interpreting him as an outstanding modern representative of mythopoeetry. Däubler is thereby discussed within the frame of alternative, uncanonized discourses upon myths and modern poetry in the first half of the 20th century, represented, for instance, by Rudolf Pannwitz, one of Däubler's best pen friends and connoisseurs. The paper also discusses some of Däubler's mythical poems as well as his essay on Delos, emphasizing his mediating role between modern German and ancient Mediterranean (Greek) cultural spaces. Finally, some of the major aspects of Däubler's project on Greece, as revealed mainly on the grounds of his manuscripts, will be taken into consideration.

„Man wird heute von mancher Seite aus an Däubler herankommen: die einen von der extremen Ausdruckskunst, die andern von der Religion, wieder andere von der Antike her. Seine nicht analytische sondern synthetische Verbindung zwischen Kosmos und Psyche, sein vollkommen originärer Mythos, der für ihn das ist was für andere die Realität, und die in ihm sich plastifizierende Mystik: das alles schafft eine Nähe zu dem Zustande der vorgerücktesten Gegenwärtigen.“
(Pannwitz 1956: 1106)

Sich mit dem Œuvre Theodor Däublers, egal von welcher „Seite“ zu befassen erscheint (noch) heute als ein schwieriges, wenn nicht riskantes Unterfangen, da man sich leicht unter seinen vielfältigen, teilweise noch unveröffentlichten Texten verlieren kann, ohne dass eine ad acta gelegte kritische Ausgabe seiner Werke dem Interpreten zur Hilfe kommen könnte. Gerade die Verzögerung einer solchen umfassenden Ausgabe seit vielen Jahren (bis dato sind lediglich zwei Bände erschienen) zeigt, wie schwer man sich durch das Labyrinth seiner Werke schlägt. Dabei sind manche seiner Texte sogar digital zugänglich, auch wenn in ganz diversen Ausgaben, und laden geradezu zu einem aufmerksamen und verständnisvollen Lesen ein. Zieht man jedoch die Sekundärliteratur zu Theodor Däubler in den letzten Jahrzehnten in Betracht, so lässt sich feststellen, dass er alles andere als der meistgelesene deutschsprachige Dichter der Moderne ist. Verglichen etwa mit Zeitgenossen wie Rainer Maria Rilke oder Stefan George, scheint er vielmehr zu den ignorierten deutschen Dichtern zu gehören, ganz zu schweigen von den Romanciers seiner Zeit, die längst kanonisiert und in einem immensen Dschungel der Sekundärliteratur kreuz und quer diskutiert wurden und werden. Zwar ist Däubler den Literaturhistorikern nicht schier unbekannt – man behandelt ihn etwa im Kontext des Expressionismus –, doch scheint er neben Schicksalsgefährten wie Rudolf Pannwitz, Alfred Mombert, Ludwig Klages oder Ludwig Derleth eher zu jener „*lost generation of German writers*“ zu gehören, „*who have entered literary history almost without having been read*“ (Furness 2000: 1); zu jenen modernen deutschsprachigen Dichtern also, die man höchstens am Rande der literarischen Moderne, wenn überhaupt wahrnimmt. Dabei verhält es sich mit diesen Dichtern merkwürdigerweise nicht so, dass ein vernichtendes ästhetisch-poetisches Urteil über sie verhängt worden wäre, dem anschließend die Forscher*innen der litera-

rischen Moderne¹ zugestimmt hätten, sondern es handelt es sich vielmehr um eine Art *docta ignorantia*, die diese Dichter gleichsam vom Hörensagen kennt, sich aber die Mühe einer eindringlichen Auseinandersetzung mit ihren Texten erspart.

Was zu dieser wissenden Ignoranz führte, ist eine Frage an sich, die an vorliegender Stelle allerdings nicht *en detail* behandelt werden kann, doch könnten wohl drei Aspekte kurz erwähnt werden, die zur Marginalisierung dieser Dichter beigetragen haben dürften. Erstens ist den oben erwähnten Dichtern ein gewisser philosophischer, ggf. ein mystisch-esoterischer Zug gemeinsam, der nicht jedermanns ästhetischen Geschmack treffen mag, und dessen Auslegung einen komplexen transdisziplinären Zugang erfordert. Zweitens ist ihre Neigung zu großangelegten (epischen) Dichtungen (besonders bei Däubler und Pannwitz) nicht zu übersehen, welche Textsorten sich bei den heutigen Leser*innen, einschließlich der fachkundigen, keiner großen Popularität erfreuen. Wenn bereits Thomas Mann in einem seiner vielen Aufsätze feststellte, der demokratischen Gesinnung der Moderne entspreche vielmehr der Roman, als das Epos, so fragt es sich überhaupt, was man dieser ästhetischen oder „politischen“ Position überhaupt entgegenhalten kann. Last but not least ist es zu vermerken, dass in manchen Fällen selbst die Veröffentlichung der Texte nach wie vor aussteht. Als bestes Beispiel hierfür wäre wohl jenes *Hyperboräer*-Epos von Rudolf Pannwitz zu nennen, das vom Verfasser selbst als sein Hauptwerk betrachtet wurde. In der Tat: Wie sollte man denn einen Autor kennen oder beurteilen, dessen Hauptwerk man nie zu Gesicht bekommen hat? Mit Däubler steht es allerdings in dieser Hinsicht besser, sind doch zwei Fassungen seines *Nordlicht*-Epos noch zu seinen Lebzeiten erschienen, wenngleich die dritte, „Athener“ Fassung ein (bis heute unveröffentlichtes) Fragment geblieben ist.

Was aber die Forschung anbelangt, so sind Publikationen zu Däubler heute eher spärlich. Desto erfreulicher ist es, wenn man sich (wie unlängst eben in der vorliegenden Zeitschrift!) zutraut, ein Werk, welches auch immer von Däubler ins Auge zu fassen. Aglaia Blioumi (2022) betrachtet Däublers Reisefeuilleton *Der heilige Berg Athos* aus ökokritischer Sicht im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Mensch und Natur in der Anthropozän: Ein eloquentes

¹ Selbst in einem umfassenden Band, wie in jenem herausgegeben von und Becker und Kiesel (2007) werden Däubler, Pannwitz oder Mombert nur am Rande erwähnt. Wie so oft, werden sie in Beiträgen zum Expressionismus oder zum Werk Hofmannsthal's lediglich als Randakteure kurz angeführt. Doch gerade diese immer wieder umgangenen modernen Dichter in den Fokus der Dar- und Überlegungen zu stellen, hieße wohl eine alternative Literatur der Moderne zu konzipieren.

Beispiel dafür, wie vielfältig und zeitrelevant sich Däublers Texte auch heute lesen lassen. Wenn Blioumi, in Anlehnung an Meid (2012: 189) schreibt, die Reisefeuilletons Däublers können als „Distributionsmedium seiner Privatmythologie betrachtet werden“ (Blioumi 2022: 21), so ließe sich das Gleiche über mehrere seiner Werke behaupten, ja, gewissermaßen ist sein ganzes Œuvre eine Art poetische Privatmythologie, d.h. der Ausdruck einer z.T. selbst erschaffenen, synthetischen (und synkretischen) Mythenauffassung, fußend auf Mythologemen der Antike, in denen er auffallenderweise bewandert war, aber auch auf eigenen mythischen Vorstellungen wie vor allem seinem zentralen Sonnenmythos.

Mit der Kreation einer Privatmythologie war Däubler allerdings nicht allein auf der Palette moderner Dichtung: Eine eigene Deutung oder ein „privates“ Verständnis von Mythos charakterisiert zahlreiche Dichter der (klassischen Moderne) von Rilke bis hin zu Thomas Mann oder Hermann Hesse. Bekannt ist auch, dass bei der Rezeption klassischer Mythen Nietzsches Neudeutungen der Mythen von Dionysos und Apollo ebenso Pate gestanden haben, wie die Erkenntnisse von Johann Jakob Bachofen, Karl Kerényi oder anderen Mythologen der Zeit. Angesichts der „Zersplitterungen der Moderne“ haben manche Autoren in der Tat „mythische Gegenwelten“ (Blioumi, ebd.) geschaffen. Die (Sinn)Krise der Moderne erforderte alternative religiöse, mythische, auch mystische Antworten, und unter den selbsternannten poetischen „Heilbringern“ war Theodor Däubler alles andere als eine Ausnahme. Dennoch ist sein Verhältnis zum Mythos, zur klassischen Antike selbst vor diesem Hintergrund ein ganz besonderes, ebenso wie seine Beziehung zum Süden, zum Mittelmeer überhaupt; er ragt selbst unter den klassisch „interessierten“ Dichtern seiner Zeit heraus und verrät eine Affinität zur mythischen und geschichtlichen Tradition des Südens und vor allem Griechenlands, die ihresgleichen sucht.

Es ist heute noch weitgehend unerforscht, woher Däubler seine erstaunlichen Kenntnisse über antike Mythen nahm; dass er ein großer Liebhaber und Reisender des Südens, wie kein anderer war, ist nur ein Teil der Antwort. Dass Rudolf Pannwitz sein Mentor war, wie Kocziszky (2015: 45) annimmt, ist wohl übertrieben, denn es gibt, Stand heute, keine sicheren Belege, dass er den fünf Jahre älteren Däubler in irgendwelcher Weise in die Geheimnisse der Mythen Griechenlands eingeweiht hätte. Eine Fühlungnahme zwischen ihm und Pannwitz lässt sich auf April 1921 datieren, als er letzteren am Mondsee besuchte (vgl. Guth 1973: 297). In seinem *Grundriss einer Geschichte meiner*

Kultur 1881-1906 erwähnt Pannwitz den Dichterkollegen Däubler unter den bis dato wichtigsten Begegnungen und Einflüssen in seinem Leben mit keinem Wort (vgl. Pannwitz 1921), und auch bezüglich der Person und Werke Däublers hatte er sich noch 1917 für „ahnungslos“² erklärt. Doch setzte eine Korrespondenz zwischen ihnen 1921 an und dauerte bis 1934, also bis Däublers Tod; anscheinend sind aber mehr Briefe von Däubler (65 an der Zahl) als von Pannwitz erhalten geblieben. Immerhin lässt es sich getrost behaupten, dass Pannwitz zu Däublers wichtigsten Briefpartnern gehörte. Aber auch zu seinen besten Kennern: Ab 1922 hat er mehrere Schriften (Rezensionen, Aufsätze) über Däubler, selbst lange nach dessen Tod, veröffentlicht, während umgekehrt, eine solche produktive Pannwitz-Rezeption bei Däubler nicht aufzuspüren ist. Somit wäre es schwer nachzuweisen, ob und inwiefern Pannwitz auf Däublers Mythenverständnis oder Mythenpoesie Einfluss genommen hat.

Dessen ungeachtet lässt sich Pannwitz als der wohl beste Kenner und aufmerksamste Beobachter³ von Däublers geistig-poetischer Entwicklung unter den Zeitgenossen bezeichnen. Seine Bemerkungen über und Deutungen von Däublers Werk können bis heute eine nützliche interpretative Hilfe leisten, war doch Pannwitz nicht nur selbst ein Dichter und Philosoph, sondern auch ein überzeugter Philologe, und nicht zuletzt ein versierter Mythologe, der die Dichtkunst seiner Zeit mit einem genuinen Interesse verfolgte. Wenn man heute zu einer Reduzierung von Däublers Dichtung auf die Bestrebungen des Expressionismus geneigt ist, so brachte er rückblickend dessen Leben und Werk wie folgt auf den Punkt:

„Theodor Däubler ist 1876 in Triest geboren und 1934 in St. Blasien im Schwarzwald gestorben. Er war weit bekannt als außerordentlicher Mensch und gleichermaßen hinreißender und unbegreiflicher Dichter. Sein Leben war das eines Wanderers und spielte sich zwischen Italien, Wien, Paris, Griechenland, Kleinasien, Ägypten und Deutschland ab. Er war zweisprachig, hat aber nur deutsch geschrieben. In der vordersten Reihe derer, die man zusammenfassend Expressionisten nannte, reichte er doch auch über ihre weiteste Grenze hinaus und bildete für sich eine Welt.“ (Pannwitz 1956: 1106)

² Brief von Pannwitz an Hofmannsthal vom 16. Oktober 1917. *Hugo von Hofmannsthal – Rudolf Pannwitz: Briefwechsel 1907-1926*, S. 135.

³ Allein die Pannwitz-Bibliothek in Marbach am Neckar enthält 23 Titel von Theodor Däubler.

Ein gleichzeitig „hinreißender und unbegreiflicher Dichter“ soll also Däubler gewesen sein, ein Wanderer zwischen Sprachen und Kulturen, der nicht nur die Grenzen des deutschsprachigen (Kultur)Raumes häufig verließ, um den Süden zu bereisen und sich davon inspirieren zu lassen, sondern auch eine weit über die Prämissen des literarischen Expressionismus hinausreichende (poetische) „Welt“ an sich schuf. Däublers besondere, ja eigenartige poetische Welt schöpfte reichlich aus alten Mythen, vor allem jenen Griechenlands, wo er sich immer wieder gern aufhielt, aber nicht etwa nur um ein obligatorisches, quasi touristisches Kulturpensum wie auch immer zu absolvieren, sondern um weite Teile des griechischen Festlandes und Archipels durch mühevollen (Schiffs)Reisen und Wanderungen aus der Nähe zu entdecken und ihre Mythen gleichsam vor Ort zu erkunden. Seine ortskundigen und forschenden Beobachtungen regten ihn zu Essays und (Mythen)Dichtungen an, deren Breite und Tiefe ihm eine besondere Rolle in der Geschichte der deutschen Mythopoesie der Moderne zuweisen.

Die Kultur des Mittelmeerraumes war für Däubler Mythos und Inspiration, nicht zuletzt auch eine attraktive Lebensform, der er bis zuletzt die Treue hielt (in den letzten Jahren, schwer krank, hielt er sich auf der Insel Capri auf). Wie ein moderner Odysseus irrte er um die Inseln von Hellas herum oder durchwanderte sie auf der Suche nach topographischen oder archäologischen Spuren einer antiken Welt, die er dann, gleich einem poetischen Archäologen, mittels der Phantasie und Poesie an den Tag förderte. Däubler, der „Neohellene“, wie ihn Pannwitz (1923) nannte, war ein enthusiastischer Südenreisender und gleichzeitig ein Mythopoetiker par excellence, der in seinen Dichtungen, aber auch in seinen Essays über griechische Kulturstätten und Erinnerungsorte, Griechenland ein denkwürdiges poetisches Denkmal errichtete. Seit den 1920er Jahren verfasste er eine Reihe von Texten über Griechenland, ihre traditionsbeladenen, mythischen Orte, so die „Symphonie“ *Der Berg Athos*, die Essays *Sparta* oder *Santorin* (alle 1923), die *Attischen Sonette* bzw. *Griechenland-Gesänge*, die Dichtung *Päan und Dithyrambos* (1924), die Essays *Delos* und *Der Schatz der Insel* (beide 1925) usw.

In seinem monumentalen, aber nie vollendeten Griechenland-Projekt (erschienen posthum, 1946) notierte er: „In Hellas fühlte ich mich nach meiner Wesensart beheimatet: ich las nun noch eifrig in griechischen Büchern, ich sah griechische Kunstwerke, und es wurde mir bewußt, daß ich im Sinn Griechenlands während unendlicher Abwesenheit gedacht und gedichtet hatte.“ (Däubler 1946: 10) Auffällig an diesem Zitat ist nicht nur das Bekenntnis zu

Griechenland als einer (zweiten) Heimat und ihrer Kunst, sondern auch zu einer Art *ars poetica graeca*, die im erlaubte, selbst dann „im Sinn Griechenlands“ zu dichten, als er sich eben nicht dort aufhielt. Eine griechische Art des Dichtens empfand er als eine natürliche poetische Herausforderung. Das haben allerdings Einige vor ihm bereits getan, allen voran Goethe und Hölderlin, und offenbar hat auch Däubler Goethes Aufforderung, „Jeder sei auf seine Art ein Grieche, aber er sei’s“, zutiefst beherzigt, ja, gewissermaßen mehr als Goethe selbst erfüllt, der bekanntlich nie in Griechenland war. Im Unterschied zu manch anderem klassischen deutschen Künstler schöpfte Däubler seine Themen und Motive nicht nur aus textuellen Vorlagen, sondern vor allem aus einem direkten Kontakt mit der griechischen Tradition und dem griechischen Leben vor Ort. Er hat sich damit auf seine eigene Art und Weise zwischen Klassik und Moderne positioniert.

POETISCHE MYTHOLOGIE

Däublers Briefpartner Rudolf Pannwitz notierte am 9. September 1940 in einem Brief an den Mythologen Karl Kerényi:

„aber ich seh[e] zum beispiel dass in dem vielen nicht nur anfechtbaren sondern ganz dichterischen und teilweise rein subjektiv-psychischen was Theodor Däubler über den griechischen mythos in prosa und vers geschrieben hat (vor allem in der ‚Deutschen Rundschau‘ sein Delos-aufsatz) nicht nur jede seite unersetzliches enthält sondern die grössten aufschlüsse überall sind und seine konzeption die unmöglich entbehrt werden kann.“⁴

In der Tat gehört Däublers Delos-Aufsatz (vgl. Däubler 1925) zu den schönsten deutschsprachigen Essays über Griechenland – und dies kann man wohl ohne Übertreibung behaupten –, die man je über dieses Land verfasste.⁵ Insbesondere trifft das für die ersten Seiten der großangelegten

⁴ Handschrift bewahrt im Pannwitz-Nachlass im DLA Marbach am Neckar.

⁵ Zugegebenermaßen mag das subjektiv klingen, zumal Däublers Name selbst in neueren Sammlungen von Griechenland-Essays (vgl. Janson 2005) nicht auftaucht. Aber zumindest hat er wie kein anderer deutscher Dichter zahlreiche Essays über dieses Land verfasst, das er mehrfach kreuz und quer bereiste und deren Mythen er wie ein genuiner Mythologe kannte. Zudem war Däubler ein Mythopoetiker katexochen, der sich als Autor von großangelegten mytho-

Schrift, die sich genremäßig zwischen Essay und Aufsatz bewegt. Der erste Teil ähnelt einer mythologischen Beschreibung, doch mit pathetischen Einschüben und Überhöhungen, dem Stil nach sich einer lyrischen Prosa nähernd. Der pathetische Ton ist hier dominant, indem der Autor die Insel Delos (eine kleinere Insel der Kykladen) und ihre mythologische Vergangenheit besingt. Die Beschreibung der Insel wird aufgelöst in einer gehobenen Mythisierung, die die Mythen (vor allem jenen von Apollon) nicht einfach beschwört, sondern als allgegenwärtig wahrnimmt, als ob sich das mythische Geschehen gleichsam *hic et nunc*, vor den Augen des Beobachters abspielte. Dieser erste Teil des Essays ist wohl das beste Beispiel für Däublers lyrische Essayistik wie auch seine lyrische Prosa: Er zeigt sich hier als ein Dichter, der sich gleichsam Zwang antut, um sich an die Schranken der Prosa zu halten, deren Grenzen er aber mit dem Pathos der Ergriffenheit durch Mythos und Erlebnis zu sprengen droht. Er verherrlicht die kleine Insel,⁶ die die Hellenen „zum Sitz für den Gott ihrer eigenen Heiligung erwählt“ haben, und die durch die Geburt des Apollo Delos zum Zentrum des „Jonier-Reiches“ (Däubler 1925: 221) wurde. Däublers mythologische Kenntnisse sind beeindruckend, wenngleich er, gegen die Normen eines wissenschaftlichen Essays wohl bewusst verstößend, auf Quellenangaben verzichtet, und stattdessen sich der Überzeugungskraft seiner bildstarken Sprache und poetischen Rhetorik anvertraut. Offenbar war es ihm, dem Dichter, wichtiger, sich die Mythen des antiken Griechenland plastisch zu vergegenwärtigen, sie mit der eigenen, privaten Mythologie (deren Zentralsymbole die Sonne bzw. das Licht sind) zu verschmelzen, ja gleichsam als Folie für diese zu verwenden. Inspiriert wohl auch von Nietzsche und Pannwitz, worauf etwa Attribute wie „übermenschlich“ oder Nomen wie „Hyperboräer“ (mit dem Apollon im Essay identifiziert wird) hindeuten, versuchte Däubler Mythos und Poesie, (mythische) Vergangenheit und (poetische) Gegenwart zu vereinbaren. Mythos bedeutete ihm nicht bloß das Nacherzählen schöner alter Geschichten aus Hellas, sondern vielmehr reichliche Inspirationsquelle für Poesie und Erkenntnis.

poetischen Werken immer wieder aus griechischen Mythen speiste.

⁶ Warum gerade Delos im Fokus von Däublers Interesse stand, erklärt wohl seine Bemerkung, „vor der Unendlichkeit im Geist ist Delos nicht klein, weil heilig“ (Däubler 1925: 179). Zudem schien ihm der Mythos von Apollon, der auf Delos besonders stark „präsent“ ist, von besonderer Relevanz zu sein.

Der pathetische Stil, mit den rhetorischen Fragen, wiederholten Exklamationen und Gedankenstrichen usw., der für den Anfang des Essays charakteristisch ist, mag indessen Däublers Nähe zum Expressionismus zu dieser Zeit bezeugen. Anschließend tritt jedoch der lyrische Pathos in den Hintergrund, während der Ton des Essays nüchterner, sachlicher wird, etwa parallel dazu, wie Däubler von der „Sachlichkeit der Hellenen“ zu sprechen beginnt. Diese zeige sich in ihrem kosmischen Wissen, etwa um das „Gravitationsfeld des Sonnensystems“ (Däubler 1925: 221). Nicht weniger als Pannwitz, hat auch Däubler in den oder hinter den Mythen das Kosmische entdeckt, auch wenn dieser Zusammenhang bei ihm her nur verstreut vorkommt, im Unterschied zu Pannwitz, der eine ganze kosmische Philosophie entwickelt – um nicht zu sagen: gegründet – hat.⁷

Der interkulturelle Raum⁸ in Däublers Texten tut sich nicht nur an den Stellen auf, wo griechische und deutsche mythologische und literarische Tradition aufeinandertreffen, also etwa im Kontext der Zitate aus dem Mummenschanz in Faust II, wo Goethe ein Bild von Hermes oder Pan „im Sinne des Triamegistos“ (sic) poetisch (re)konstruiert, sondern auch dort, wo er versucht, das Bild des Christus selbst in einen mythisch-kosmischen Kontext zu stellen. Er zitiert den Theologen Hans Blüher: „So ist auch der historische Christus, wie er wirklich gelebt hat, der eine, mit Materie begabte Brennpunkt im kosmischen Gravitationsfelde, das ich zugewiesen war, und er verbrannte an sich selbst.“ (Däubler 1925: 221) In Däublers privater, poetischer Mythologie, die auch manch mystische Züge trägt, werden (alte) griechische und christliche Kultur nicht scharf getrennt, sondern absichtlich einander angenähert, indem er ihre gemeinsamen Wurzeln aufzudecken oder eben solche zu imaginieren bestrebt ist. Mehr noch, er versucht, christlichen Glauben in jenen Sonnenmythos zu integrieren, dem er vor allem in seinem *Nordlicht*-Epos poetischen Ausdruck verlieh. So legt er etwa im Vorwort zur Genfer Ausgabe desselben in einer Deutung der Idee der Pfingsten fest:

⁷ Zwischen Däubler und Pannwitz, die sonst viele Gemeinsamkeiten aufweisen, ist gerade dies der größte Unterschied: Pannwitz hat seine Erkenntnisse nicht nur in Poesie, sondern auch in einer systematischen Philosophie zum Ausdruck gebracht. Zwar kann man auch bei Däubler, so vor allem im *Nordlicht*, „Labyrinth[e] philosophischer Spekulationen“ (Schmitt 1991: 19), aber kein explizites philosophisches System erkennen.

⁸ Die bei Däubler massiv vorhandene Antikenrezeption betrachte ich mit Wiegmann (2017) generell als ein interkulturelles Phänomen. Eine interkulturelle Mythopoesie entsteht dort, wo Mythen einer anderen Kultur (hier der griechischen) in eine Mythendichtung poetisch transferiert werden.

„Er [Jesus Christus] wirbt um die Höhe aller Bekenntnisse und bringt sie uns, wo er Pfingsten vorbereitet. Das Fest im Geist! Des Urlichts Ausbruch aus der Natur kann uns, auf der nordwärts gerichteten Heimreise, zum Ruhepol in uns, immer zu einem überraschenden Feiertag werden. Pfingsten erfüllt und erwartet den Vorwärts-Schreitenden. Den Nordwärts-Denkenden. Den, der den Norden erleidet.“ (Däubler 1921: 14-15)

Sonnenmythos und Mythos des Nordens zeigen in Däublers Epos deutliche semantische und poetische Korrelationen, da laut Zentralsymbolik des Werkes das Licht bzw. „das Urlicht“ ursprünglich aus dem Norden kommt, wie übrigens laut Mythos auch Apollon selbst. Dieses Urlicht scheint in Däublers poetischer Vorstellung am Ursprung des Menschen als geistigen Wesens und gleichzeitig am Ende seiner geistigen Entwicklung als Ziel seiner Rückkehr zu seinen Ursprüngen zu stehen.⁹ Gleichzeitig manifestiert sich dieses Ursprungslicht am Pfingstenfest, indem es in Jesus Christus verkörpert wird. Der Dichter ruft seine Leser gleichsam zu einer Identifizierung mit diesem lichttragenden Christus zwecks einer mythischen Erlösung in seinem oder durch sein Licht auf.

War noch Nietzsche stets darauf bedacht, sich von der christlichen Kulturtradition nicht selten in einem beißenden Ton zu distanzieren und an ihre Stelle eine dionysischen Philosophie zu setzen, so war Däublers Anliegen, nicht weniger übrigens als jenes von Pannwitz, antike Mythen und christliche Religion (womöglich in ihrer originellen Form) zu synthetisieren. Allerdings erstrebte Däubler eine solche interkulturelle Synthese auf poetischer Basis, während dies für Pannwitz nicht nur ein poetisches, sondern (und vor allem) ein philosophisches Ziel war. Dabei rückte bei den beiden vielmehr Apollon als Dionysos in den Vordergrund, wiewohl Pannwitz mehrere „Dionysische Tragödien“ und auch Däubler selbst eine Dichtung mit dem Titel *Päan und Dionysos* verfasste. Für Däubler waren vor allem die Sonnengötter Apollon und Helios die wichtigsten Mythen, da sie sich offenbar reibungslos in seine mythopoetischen Vorstellungen eines Sonnenmythos integrieren ließen, von dem er sich bereits in der frühen Jugend angezogen fühlte.¹⁰ So liest man etwa in *Päan und Dionysos* (1924):

⁹ Eine solche Idee der Konvergenz zwischen dem Ursprung und dem Ziel der Menschwerdung mag Gemeinsamkeiten mit der Tradition der Romantik aufweisen, wie bereits von Schmitt (1991: 17) erkannt.

¹⁰ „In meinen Nächten dämmerte das Vertrauen zu einer letzten, zu einer mittleren Sonne. Nordlicht kann uns den Weg zu ihr weisen: es nähert uns dem Urlicht. Von dem stammen wir Menschen, die alle sichtbaren Sonnen beschlossen, erwogen, zu ihrer Tag gemacht haben, ab. [...] Der Sprung ins Religiöse war aber dennoch ein Entschluss! Ganz kindlich wollte ich alle Bekannten umarmen, ihre Seelen als Wege zum Norden aller Völker ansehen.“ (Däubler 1921: 12)

„Auf Delos' hellem Riff erstrahlt ein Mann in Stein:
 Durch große Augenpforten geht die Sonne ein.
 Für Helios und Apollo stehn sie beide offen;
 Der Rhodier tut uns wohl, auf Phöbos bleibt das Hoffen.
 Dir sollen, zweier Augen mächtig, Sonnen sondern:
 Das Wortgestirn besingen! Durch Apoll, den blondern
 Begeisterer aus Sonnenstolz – zu Lob beschwingt,
 Das Lohen Helios' preisen, wo der Tag erklingt. [...]

Apollo kommt von Eisland her und herrscht durch Zucht.
 Sein Walten bleibt: im Wesen bis zur Sonne ragen.
 Unendlich leicht verklärt sich seine hohe Sucht,
 Auf See soll Helios, in der Seele Phöbos tagen!“

Die Insel Delos, für Däubler offenbar die mythologisch interessanteste Insel des griechischen Archipels, steht auch hier erneut im Fokus, ebenso wie seine wichtigste mythische Gestalt, Apollon (von Däubler mal Apollo, mal einfach Apoll genannt), dem auf der Insel bereits in der Antike ein Heiligtum erbaut wurde. An der obigen Stelle wird jedoch nicht der Apollon-Tempel, sondern eine Statue aus bzw. im Stein beschworen, durch deren Augen die Sonne strahlt. Aus diesem konkreten, plastischen Bild also, das sich Däubler auf Delos eingepägt hat, wird in der nächsten Zeile Mythopoesie, als aus Sonnenstrahlen mittels der (mytho)poetischen Einbildungskraft die mythische Gestalten Helios und Apollon „hervortreten“, jener apostrophiert dann auch als „Rhodier“ (insofern die Insel Rhodos laut Mythos von Zeus selbst Helios geschenkt wurde), während Apollon mit seinem Beinamen Phöbos vindiziert wird (Phöbos Apollon, der „Leuchtende“). In der Bezeichnung Apollons als des „blondern Begeisterer[s] aus Sonnenstolz“ wird zudem auf seine nordische Herkunft angespielt, was dann in der Zeile „Apollo kommt von Eisland her“ weiter verstärkt wird: Da folgt Däubler der bereits in der Antike, so bei Homer, vorhandenen Annahme, Apollon sei ursprünglich keine hellenische Gottheit, sondern stamme aus dem „hyperboräischen“ Norden (vgl. Kothe 1970). Wie dem auch sei: Apollons Funktion bleibt in Däublers Vorstellung, Erde und Sonne im Menschen zu verbinden,¹¹ während Helios mit der auf der

¹¹ Auch im Delos-Aufsatz spricht Däubler von der „Sonne im Menschen“: „[Apollo] ward der Gott, dem man in Ehrfurcht, ohne Grauen naht: Sonne im Menschen.“ (Däubler 1925: 179)

See strahlenden Sonne, Phöbos hingegen mit der „Sonne“ in der Seele identifiziert bzw. poetisiert wird.

Päan und Dionysos als ein markantes Beispiel für Däublers interkulturelle Mythopoesie¹² wimmelt von Mythologemen und mythopoetischen Bildern in einer kaum übertrefflichen Dichte. Dabei taucht Apollon immer wieder auf, wird gleichsam zu einer Art Protagonisten einer Mythendichtung, die aber zahlreiche griechische Mythen amalgamiert. Zwar bleibt es unklar, welche Quellen er für seine Mythendichtungen verwendete, bzw. wo Mythologie als Wissenschaft endet und wo die reine poetische Einbildungskraft beginnt, doch ist kaum zu bestreiten, dass er zahlreiche mythische Geschichten und Gestalten kannte, die seine Werke bevölkern. Sie sind zumeist Zeugnisse einer mediterranisch-insularen Mythopoetik: Poetisierungen von Mythen des Mittelmeerraumes, darunter mancher Inseln wie eben Delos, dem „Nabel der Welt“ (Däubler 1925: 179). Gelegentlich bekommen sie auch eine kosmische Dimension, weshalb man bei Däubler stellenweise auch von einer kosmischen Mythopoetik sprechen kann, auch wenn sie nicht dermaßen vordergründig ist, wie bei Rudolf Pannwitz.¹³ Doch auch bei Däubler rekurren kosmische Metaphern wie Sonne, Mond (Sichel) oder Licht, so etwa in einem Gedicht von 1916:

„Geheiliger Mond, du erschreckst meine Klippen,
Das Eiland zerbröckelt für dich in den Fluten.
Wie sind wir bestürzt: überbring uns den Guten!
Wir möchten vom perlenden Lichtkelche nippen.“ (Däubler 1916: 8)

Die Himmelmetaphorik wird dabei gepaart mit einer irdischen, während sich kosmische Bilder in jenen der Erde, der Insel, des Meeres in der poetischen Vorstellung eines *sicut in caelo et in terra* widerspiegeln. Zwischen Himmel und Erde steht indessen der Dichter als eine Art Prophet des Schönen und Ewigen, als Vermittler zwischen Kosmos und verklärtem irdischem Leben, das gleichzeitig von der äußeren (südlich-mediterranen) und der inneren Sonne überflutet wird.

¹² S. oben Anm. 8.

¹³ Dieser hat das Kosmische bei Däubler folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „So steht, vor Däubler, die Erde in einem kosmischen Prozeß und hat in dessen Entelechie ihre Funktion, ihren funktionellen Wert und Rang. Die Erde sei, so ist sein Mythos, einst mit der Sonne vereinigt gewesen und der Mond mit ihr, und der Weg vorwärts, nicht zurück, führe von neuem dahin, als eine Überwindung der Welt durch den Menschen. Dies ist Gang und Sinn des Nordlicht-Epos. Däublers Religion ist geo- und anthropozentrisch, sofern in ihr die Erde und auf ihr der Mensch das urbestimmte Heil zu vollbringen haben.“ (Pannwitz 1956: 1107-1108)

ZU DÄUBLERS GRIECHENLAND-PROJEKT(EN)

Dichtungen wie *Das Nordlicht*, *Päan und Dionysos*, die *Athener Sonette*, aber nicht zuletzt die Essays zeugen von der großen Anziehungskraft, die Griechenland und seine Mythen auf Däubler ausübten. Immer wieder hat er eine mythopoetische Verwertung der griechischen Kultur – bzw. auch anderer mediterranen Kulturen, vor allem der italienischen¹⁴ – und Mythologie angestrebt. Für seinen „Neohellenismus“ sprechen neben seinen episch-lyrischen Mythen-dichtungen auch seine Erörterungen und Reflexionen in den Essays und Reisebeschreibungen. Seine Griechenland-Erlebnisse und hellenophile Faszination wollte er in einem großen Griechenland-Projekt umfassen: Das ist in der Forschung bekannt, ebenso, wie der Umstand, dass es Däubler schließlich nicht gelang, es zu realisieren. Aufgrund der Materialien der Däubler-Nachlässe in Marbach am Neckar und Weimar lässt sich aber annehmen, dass man bei Däubler sogar von einem Griechenland-Projekt in einem engeren und einem breiteren Sinne sprechen kann. Das gegen Ende seines Lebens geplante „Griechenlandbuch“ war als ein großes, umfassendes, essayistisches kulturphilosophisches Werk gedacht. Er wollte darin sein Wissen über die Vergangenheit (auch mythische Vergangenheit) und die Gegenwart eines Landes umfassen, das er häufig besuchte und bereiste. Das „Griechenlandbuch“ ist somit ein Fragment, doch in einer Reihe von Essays und sonstigen Schriften in groben Zügen erhalten geblieben. Däublers Freund Max Sydow hat viele (zahlenmäßig 66) dieser Essays (von denen einige auch in Zeitschriften erschienen waren) viel später in einem Band herausgegeben (vgl. Däubler 1946), den er in 10 Kapitel einteilte. Diese Schriften über die berühmten Orte, Inseln, Mythen Griechenlands von Attika bis Knossos, aber auch solche wie über „Goethe und die Antike“ können als Glanzstücke deutschsprachiger Essayistik angesehen werden. Das GSA in Weimar beherbergt eine große Zahl der Handschriften dieser Griechenland-Essays, und zwar auch solche, die von Sydow in den Essay-Band nicht aufgenommen wurden. Als Beispiel ließe sich der Essay *Tatoi* nennen, der durch die geschichtlichen und mythischen Kenntnisse und den feinen poetischen Stil des Autors beeindruckt.

¹⁴ Däublers Beziehung zu Italien und seiner Kultur ist komplex und bedürfte einer selbstständigen Analyse. Es sei aber an dieser Stelle vermerkt, dass er eine Vorliebe für Italien hatte und seine dortigen (häufigen) Erlebnisse an mehreren Stellen in seinen Werken verewigte. So auch in seinem Hauptwerk, im Epos mit dem etwas irreführenden Titel „Das Nordlicht“, in dem es doch mehrfach eben um den Süden geht (bereits der erste Teil wurde „Das Mittelmeer“ überschrieben), wird der Stadt Venedig samt ihren Künstlern und künstlerischen Schätzen ein poetisches Denkmal errichtet. So heißt es u.a. im Kapitel „Venedig“: „Venedig, deine Marmorsäulenwälder / Durchstreif ich tausendmal und gerne, / Sie sind die bleichen, steinernen Vermelder / Versunken Seins in Meer und Nebelferne.“

Von der komplexen Struktur dieses Essays zeugen die zahlreichen Anspielungen auf griechische Mythen, die Einfügung von Zitaten von Dante oder z.B. von seinem Freund Pannwitz, zudem auch Zitate in griechischer Sprache. Will man das „Griechenlandbuch“ Däublers einmal in die Kritische Ausgabe aufnehmen, so dürfte man auch solche Essays wie den *Tatoi* nicht außer Acht lassen.

Doch könnte man gleichzeitig von einem Griechenland-Projekt Däublers in breiterem Sinne sprechen, das fast sein ganzes Leben durchzog, und sich in zahlreichen Texten unterschiedlicher Art realisierte. Einige davon wurden bereits zu seinen Lebzeiten publiziert, so z.B. jene *Attischen Sonette*, in denen allerdings Griechenland nicht immer unmittelbar thematisiert wird, sondern die Antike oder der Süden – wie in den Sonetten *An Keats* oder *An Goethe* – (mytho)poetisiert werden. An anderen Stellen suchte der Dichter nach Identifikationsmustern in antiken Mythen, Figuren oder gar Philosophen, wie z.B. in dem Pannwitz gewidmeten Sonett *Phaidros*. Im GSA gibt es aber auch weitere, bislang unveröffentlichte oder nur teilweise veröffentlichte Texte von Däubler, die einem Griechenland-Projekt in breiterem Sinne subsumiert werden könnten, so etwa das Gedicht *Ägina* oder, vor allem, die sog. *Griechenland-Gesänge*, die laut Däublers Eintragung, im April-Oktober 1824 in Nauplia entstanden sind. Sie weisen die folgende Struktur (Austeilung in Kapitel) auf:

- 1) 25 Sonette
- 2) Argiver – Eine Romanze. 41 x 8zeilige Strophen
- 3) Ein Taucher: 10 x 14zeilige Strophen/Sonette
- 4) Pegasus und Seepferd
- 5) 12 x 8zeilige Strophen
- 6) Arkadische Wanderung: 4 x 4zeilige Strophen + 10 x 8zeilige Strophen + 16 x 4zeilige Strophen + 10 x 8zeilige Strophen + 8x 4zeilige Strophen + 24x 3zeilige Strophen
- 7) Aufzug bei Pan: 27 x 8 zeilige Strophen
- 8) Die Hilfe des Pan: 5 Sonette

Hier zeigt sich Däubler erneut als Meister des Sonetts, und zugleich als ein Dichter, der die Mythen Griechenlands (allerdings auch seine eigenen dichterisch-mythologischen Vorstellungen) in eine glänzende poetische Sprache transformierte. Die Erforschung und Deutung dieser Texte, die bislang kaum, wenn überhaupt beachtet wurden, ist allerdings die Aufgabe der Zukunft.

FAZIT

Theodor Däubler ist eine der schillernden Figuren der modernen Dichtung. Zwar scheint er heute zur „verlorenen Generation“ der Moderne zu gehören, ebenso wie Rudolf Pannwitz, sein Freund und Kenner, deren authentische Urteile über Däubler in die vorliegenden Betrachtungen einbezogen wurden, doch kann sich Däublers Dichtkunst aus heutiger Sicht im Kontext einer interkulturellen Mythopoesie als eine Form mediterraner Antikenrezeption als nützlich erweisen. Dabei ließen sich nicht nur sein Hauptwerk, das *Nordlicht*-Epos, sondern auch seine Dichtung *Päan und Dionysos* sowie sein Delos-Aufsatz aus interkultureller Perspektive betrachten, die aber gerade bei Däubler einen Blick auf seine Mythendeutungen bzw. Mythopoesie erfordert. Schließlich wurde in Bezug auf Däublers Griechenland-Projekt(e) auf künftige Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit weiteren Texten des Autors hingewiesen, die aufschlussreiche Anregungen zu interkulturellen Forschungen in der Relation moderne deutschsprachige Literatur (Poesie) und (griechische) Antike liefern können.

LITERATUR

PRIMÄRLITERATUR

DÄUBLER, Theodor (1916): Mit silberner Sichel. Dresden-Hellerau: Hellerauer Verlag.

DÄUBLER, Theodor (1921): Das Nordlicht. Erster Band. Genfer Ausgabe. Leipzig: Insel-Verlag.

DÄUBLER, Theodor (1925): Delos. In: Deutsche Rundschau 51 (1925), Nr. 202: 178–229 u. 310–351.

DÄUBLER, Theodor (1946): Griechenland. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Max Sidow. Berlin Karl H. Henssel.

DÄUBLER, Theodor (2004-2017): Kritische Ausgabe. Hg. von Stefan Nienhaus, Paolo Chiarini und Walter Schmitz. Dresden: Thelem.

Hugo von Hofmannsthal – Rudolf Pannwitz: Briefwechsel 1907-1926 (1993). Hg. von Gerhard Schuster. Frankfurt am Main: S. Fischer.

SEKUNDÄRLITERATUR

- BECKER, Sabine / KIESEL, Helmuth (Hrsg.) (2007): Literarische Moderne. Begriff und Phänomen. Berlin / New York: W. de Gruyter.
- BLIOUMI, Aglaia (2022): „Noch jetzt ist der Athos die Urburg Europas.“ Das Verhältnis von Mensch und Natur in Theodor Däublers Reisefeuilleton *Der heilige Berg Athos*. In: *Germanistica Euromediterrae* 4 (2022). H. 1, 19–36.
- FURNESS, Raymond (2000): *Zarathustra's Children: A Study of a Lost Generation of German Writers*. Rochester, New York.
- GUTH, Alfred (1973): *Rudolf Pannwitz: Un Européen, penseur et poète allemand en quête de totalité 1881-1969*. Paris: Klincksieck.
- JANSON, Stefan (2005): *Griechenland: Reise-Lesebuch*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- KOCZISZKY, Eva (2015): *Das fremde Land der Vergangenheit: Archäologische Dichtung der Moderne*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- KOTHE, Heinz (1970): Apollons ethnokulturelle Herkunft. In: *Klio* 52 (1970): 205–230.
- MEID, Christopher (2012): *Griechenland-Imaginationen. Reiseberichte im 20. Jahrhundert von Gerhart Hauptmann bis Wolfgang Koeppen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- MOELLER VAN DEN BRUCK, Arthur (1921): Theodor Däubler und die Idee des Nordlichtes. In: *Deutsche Rundschau* 47 (1921), Bd. 186: 20–34.
- NIENHAUS, Stefan (1998): „Die ‚Kompensation des Zeitalters der Geistlosigkeit‘: die Reduktion von Theodor Däublers ‚Nordlicht‘-Epos auf konservative Kulturkritik.“ In: *Zeitschrift für Germanistik – Neue Folge* 8 (1): 9–21.
- PANNWITZ, Rudolf (1921): *Grundriss einer Geschichte meiner Kultur 1881-1906*. Regensburg: Habel.
- PANNWITZ, Rudolf (1922): Theodor Däublers Hauptwerk [Rezension zu Däublers *Nordlicht*]. In: *Das Inselschiff* 4 (1922/23), H. 1, 52–59.
- PANNWITZ, Rudolf (1923): Theodor Däubler, der Neohellene. In: *Deutsche Rundschau* 49 (1923), Bd. 196: 197–199.
- PANNWITZ, Rudolf (1925): Brief über Delos [Rezension/Aufsatz über Däublers *Delos*]. In: *Deutsche Rundschau* 51 (1925), Bd. 205: 67–71.
- PANNWITZ, Rudolf (1930): Däublers „Fischzug“. In: *Der Kreis* 7 (1930), H. 9: 487–491.

PANNWITZ, Rudolf (1956): Theodor Däubler. In: Merkur 10 (1956): 1106–1120.

SCHMITT, Carl (1991): Theodor Däublers „Nordlicht“. Drei Studien über die Elemente, den Geist und die Aktualität des Werkes. Berlin: Duncker & Humblot.

WERNER, Dieter (2010): „Realität und Erwartung. Theodor Däublers ungeschriebenes Griechenlandbuch.“ In: Kambas, Chryssula und Mitsou, Marilisa (Hrsg.): Hellas verstehen. Deutsch-griechischer Kulturtransfer im 20. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 15–34.

WIEGMANN, Eva (2017): Antikenrezeption als interkulturelles Phänomen. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 8 (2017), H. 2: 23–36.

**„Ich wollte ans Meer, immer ans Meer“
Zum Bild des Meeres in Ilma Rakusas „Mehr Meer“**

**„I wanted to go to the sea, always to the sea“
On the image of the sea in Ilma Rakusa's „Mehr Meer“**

Manfred WEINBERG
(KARLS-UNIVERSITÄT PRAG)
izvorni znanstveni rad

STICHWÖRTER:

*Ilma Rakusa, Mehr Meer,
Mein Alphabet, Erinnern,
Immanuel Kant*

KEYWORDS:

*Ilma Rakusa, Mehr
Meer, Mein Alphabet,
Remembrance, Immanuel
Kant*

ZUSAMMENFASSUNG

Der Aufsatz fragt nach der Bedeutung des Meeres in Ilma Rakusas „Erinnerungspassagen“ Mehr Meer (unter Heranziehung der zehn Jahre später erschienenen Sammlung Mein Alphabet). Obwohl es zunächst naheliegend erscheint, das Meer bei Rakusa als unfassbar Erhabenes im Sinne Immanuel Kants zu verstehen, zeigt sich bei näherem Zusehen, dass es bei Rakusa stets fassbar bleibt, es immer um ein konkretes und anschauliches Meer geht. Dies aber steht als Versprechen auf eine unerreichbare Einheit und Ganzheit, deren Anzeichen sich ebenso im poetischen Erinnern zeigen.

ABSTRACT

The essay inquires into the meaning of the sea in Ilma Rakusa's „Memory Passages“ Mehr Meer (drawing on the collection Mein Alphabet, published ten years later). Although it seems obvious at first to take the sea in Rakusa's work as something inconceivably sublime in the sense of Immanuel Kant, a closer look reveals that it always remains tangible, that it is always a concrete and viewable sea. This, however, stands as a promise of an unattainable unity and wholeness, the signs of which are also evident in poetic memory.

In ihrem 2019 erschienenen Buch *Mein Alphabet*, das Begriffe von A wie „Angst“ (Rakusa 2019: 7–9) über G wie „Gott ist gelb“ (Rakusa 2019: 48) bis zu Z wie „Zaun“ (Rakusa 2019: 298–300) in lyrischen und epischen Texten sowie Interviews entfaltet, betont Ilma Rakusa, dass sich ihr zehn Jahre zuvor erschienenenes Buch *Mehr Meer* „dem Memoiren-Genre von der ersten Seite an verweiger[e]“ (Rakusa 2019: 30); stattdessen nennt sie es ein „Erinnerungsbuch“, das „zwar umfangreich“ sei, „sich aber aus 69 kürzeren Kapiteln zusammen[setze], die Gedicht, Prosa, Essay und Dramolett zu einem hybriden Ganzen vereinen“ (Rakusa 2019: 153). Der *Mehr Meer* beigegebene Untertitel (resp. die Gattungs-Bezeichnung) *Erinnerungspassagen* scheint dabei noch präziser, insofern er Walter Benjamins *Passagenwerk* anklingen lässt. Dessen Titel ist ja inspiriert von den Ladenpassagen, die ab dem frühen 19. Jahrhundert in Paris entstanden. Benjamin flaniert in seinem Text durch diese Passagen und sammelt Eindrücke und Hintergründe. Er nutzt dies für eine Geschichtsphilosophie des 19. aus der Sicht des 20. Jahrhunderts; allerdings liegt nicht darin die Gemeinsamkeit mit *Mehr Meer*, sondern in der Form, den bei Benjamin – neben dem Text *Paris, die Hauptstadt des XIX. Jahrhunderts* – mehreren tausend thematisch geordneten Notizen. Von dieser Übereinstimmung her ließe sich auch sagen, Ilma Rakusa flaniere in *Mehr Meer* durch ihre Erinnerungen.

In *Mein Alphabet* berichtet sie, dass sie *Mehr Meer* mit „Ende fünfzig geschrieben [habe], einem starken inneren Drang gehorchend. Jetzt oder nie, als hätte ich keine innere Wahl. Tatsächlich ließen mich einige frühkindliche Erlebnisse und Bilder nicht in Ruhe, sie bildeten gleichsam Erinnerungskristalle, an die sich weitere Erinnerungen hefteten. Doch erst während des Schreibens wurde aus den Splittern ein Kaleidoskop“ (Rakusa 2019: 29). Beim Schreiben sei, wie sie ausführt, die „Phantasie rasch zur Hand“ (Rakusa 2019: 29): „Kaum tut sich eine Erinnerungslücke auf, springt sie hinein und füllt sie aus“, was bei „einem autofiktionalen Buch wie ‚Mehr Meer‘“ (Rakusa 2019: 30) nicht verboten sei. Rakusa erinnert daran, dass sie in *Mehr Meer* unter der Überschrift „Vergessen“ geschrieben habe: „Erinnerung ist Erinnerung, auch wenn sie da und dort Lücken aufweist. Es gibt Risse im Film. Pausen. Ist das schlimm? Der Körper hat das Recht, sich zu entlasten. Auf eine Tabula rasa ist er nicht aus.“ (Rakusa 2019: 30; Rakusa 2009: 315) Sie fährt fort: „Ich weiß nicht, ob ich Annie Ernaux zustimme, die in ‚Die Jahre‘ schreibt: ‚Wie das sexuelle Verlangen ist auch die Erinnerung endlos. Sie stellt Lebende und Tote nebeneinander, reale und imaginäre Personen, eigene Träume und ihre Geschichte.‘ Die Erinnerung? Es gibt meines

Erachtens nur Erinnerungen in der Mehrzahl, und diese bilden kein Kontinuum, sie sind durchlöchert vom Vergessen.“ (Rakusa 2019: 30) Das Strukturprinzip ihrer Bücher und auch von *Mehr Meer* ist dabei, wie im Folgenden genauer gezeigt werden soll, die „Erinnerungen in der Mehrzahl“ so zu collagieren resp. zu einem „Kaleidoskop“¹ zusammenzufügen, dass daraus das Versprechen einer Zusammengehörigkeit, gar Einheit wird, aber eben ein Versprechen nur.

Bevor ich mich dem Bild des Meeres in Rakusas *Mehr Meer*² zuwende, ein paar Anmerkungen zur Biographie der Übersetzerin, Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Ilma Rakusa: Sie wurde 1946 als Tochter eines slowenischen Vaters und einer ungarischen Mutter in Rimavská Sobota in der Slowakei geboren und wuchs polyglott und kosmopolitisch in Budapest, Ljubljana und Triest auf; später studierte sie Slawistik und Romanistik in Zürich, Paris und St. Petersburg. Sie promovierte mit einer Arbeit zum Thema „Studien zum Motiv der Einsamkeit in der russischen Literatur“. Heute lebte sie als freie Schriftstellerin in Zürich.

Dafür dass Rakusa das Motiv des Meeres in den Titel ihrer Erinnerungspassagen gesetzt hat, kommt es im Text selbst vergleichsweise selten vor. Bei den Erinnerungen an ihre Aufenthalte in Paris, St. Petersburg, zuletzt im Iran ist vom Meer naheliegender Weise keine Rede. Macht man sich klar, dass das Diktum „Mehr Meer“ nicht Erinnerungem gilt, sondern einen Wunsch, eine Bitte darstellt, wenn man will: eine Zielrichtung vorgibt, verwundert einen die Seltenheit der Erwähnung weniger.³

Allerdings wird das Meer früh eingeführt und durchaus als zentrales Motiv gesetzt. Schon im ersten Motto – einem Gedicht der russischen Lyrikerin, Essayistin und Übersetzerin Jelena Schwarz unter dem Titel „Anthropologische Erdkunde“ – begegnet es:

¹ In ihrer Salzburger Stefan Zweig Poetik-Vorlesung führt sie mit Bezug auf *Mehr Meer aus*: „Auf ein wie auch immer geartetes Ganzes war ich nie aus. Das Fragmentarische des Entwurfs, die patchworkartige Struktur gehörten zu den Prämissen des Buches. Aber natürlich habe ich bei der Erinnerung nachgeholfen, habe sie ergänzt, belebt. Dichtung und Wahrheit lassen sich an vielen Stellen kaum noch auseinander dividieren. Das Wort Inszenierung gilt auch in meinem Fall“ (RAKUSA 2014: 26).

² Der Aufsatz beschränkt sich auf die „Erinnerungspassagen“ *Mehr Meer* und zieht den späteren Text *Mein Alphabet* dort heran, wo er *Mehr Meer* kommentiert oder dort vorfindliche Motive spezifiziert. Das Meer ist allerdings ein immer wieder in Rakusas Werk vorkommendes Motiv, doch hätte die Einbeziehung auch anderer Texte den Umfang dieses Aufsatzes gesprengt. Das Motiv des Meeres ist bisher in der Forschung zu Rakusa nicht eigenständig verhandelt worden, die sich hauptsächlich auf die Motive des Nomadentums und der Mehrsprachigkeit in ihrem Werk konzentriert hat.

³ Stéphane Maffli schrieb in seinem Buch *Migrationsliteratur aus der Schweiz*: „Mehr Meer‘ ist insofern als eine Forderung zu verstehen: ein Lebensmotto, das mit einem Ausrufezeichen ergänzt werden könnte, ‚Mehr Meer!‘“ (Maffli 2022: 254) Rakusa spricht in ihrer Dresdner Poetik-Vorlesung von ihrer „Sehnsucht nach Lebensfülle, die sich in Bewegung äußert, und Sehnsucht nach Totalität. (Für beide Sehnsüchte steht bei mir die Chiffre des Meeres)“ (Rakusa 2006: 15).

„Der Mensch grenzt ans Meer,
Er ist ein fremdes Land
In ihm hausen Flüsse und Berge,
Begehren Völker auf,
In ihm schlummern Erz und Tiere,
Glimmen Städte vor sich hin,
Doch wenn er auf einen Punkt starrt –
Versinkt er gnadenlos.
Der Mensch grenzt ans Meer,
Doch nicht immer und ganz, –
Erzittert sein Geist, fängt die Sintflut an,
Das dunkle Wasser steigt und steigt.“ (Rakusa 2009: 5)

Es ist sozusagen viel los im Land des Menschen, das er aber nicht zu Einem synthetisieren kann. Für diese Synthese steht hier – in aller Kürze gesagt – das Meer, an das der Mensch jedoch „nicht immer und ganz“ grenzt; das Meer ist ein Versprechen, doch kann das Wasser ihn auch – ansteigend wie eine Sintflut – überschwemmen. Ich konnte nicht eruieren, ob mein Gedanke, dass es sich um eine Replik auf Ingeborg Bachmanns Gedicht *Böhmen liegt am Meer* handelt, irgendwie wahrscheinlich gemacht werden kann. Dieses endet:

„Wie Böhmen sie [die Proben; M.W.] bestand und eines schönen Tags
Zum Meer begnadigt wurde und jetzt am Wasser liegt.

Ich grenze noch an ein Wort und an ein andres Land,
ich grenz, wie wenig auch, an alles immer mehr,

ein Böhme, ein Vagant, der nichts hat, den nichts hält,
begabt nur noch, vom Meer, das strittig ist, Land meiner Wahl zu sehen.“
(Bachmann 1978: 67)

Mensch, Land und Meer stehen hier jedenfalls in einem durchaus ähnlichen Verhältnis wie bei Schwarz. Im zweiten Motto aus der *Autobiographie* von Jacques Roubaud ist vom Leben, den Worten und den Erinnerungen die Rede, also jenen Phänomenen, die in Rakusas *Mehr Meer* aufs Engste mit dem Meer

verbunden sind.⁴

Die erste Erinnerungspassage steht unter der Titelfrage: „Wer war Vater?“ (Rakusa 2009: 7–15); darin ist vom Meer ebenso wenig die Rede wie in den sich anschließenden sieben Kapiteln, in denen es um Wilna (als Ort der Vorfahren), Budapest und Koffer geht oder über „Das andere Gedächtnis“ (Rakusa 2009: 23f.) sowie darüber, „[w]as heute ist“ (Rakusa 2009: 32f.), reflektiert wird. Dann aber – im 9. Kapitel „Am Meer“ (Rakusa 2009: 50–54) – bricht sich das Motiv in der Erinnerung an Triest Bahn: „Das Mediterrane winkt. / Winkt erst recht, wo das Karstplateau aufhört und steil zur Bucht von Triest abfällt. Hier breitet sich in einem riesigen Halbrund das Meer aus: zartblau, glitzernd, eine einzige Verheißung. / Es muß mir den Atem verschlagen haben, dieses erste Meer. Noch heute, wenn ich in meinem Norden die Augen schließe, sehe ich seine helle Weite. Rieche das Salzwasser, höre die Wellen ans Ufer schlagen. Und die Welt scheint in Ordnung. / Wie von selbst formen die Lippen ein ‚O‘.“ (Rakusa 2009: 50) In *Mein Alphabet* wird sie „Oh“ ein „Lieblingswort“ nennen, „weil Ausdruck des Staunens“ (Rakusa 2019: 127).⁵

Das erste Meer im Text ist also ein sehr reales, erblickt aus der Bucht von Triest. Und doch ist es auch hier schon ein Versprechen, eine „Verheißung“, etwas, was die Welt als „in Ordnung“ erscheinen lässt. Kurz darauf liest man: „Ich wollte ans Meer, immer ans Meer.“ (Rakusa 2009: 52), was zunächst nur sagt, dass die Erzählerin das Meer etwa dem Garten vorzog, das Meer aber zugleich sozusagen als *basso continuo* ihres Lebens erscheinen lässt (die musikalische Metapher liegt nahe, insofern im Buch sehr viel von Musik, der zweiten Leidenschaft der Erzählerin neben der Literatur, die Rede ist). Wie in Jessica Schwarz' Gedicht ist das Meer aber auch bei Rakusa nicht nur ein Versprechen auf Ordnung. Wenn einmal wieder die Bora – ein kalter und böiger Fallwind vor allem in Triest – wütete, „war das Meer in Aufruhr. Eine graue, brodelnde Masse mit weißgelben Schaumkronen, die sich jagten. Riesige Wellen brachen sich an den Uferfelsen, es donnerte und krachte“ (Rakusa 2009: 56) Einmal wird davon erzählt, wie die Erzählerin fast im Meer – „Wirbel“, „Schlünde“ (Rakusa 2009: 174) – ertrunken sei. Immer wieder wird das Meer aber auch als Metapher herangezogen. Über das „Siestazimmer“ heißt es in Kapitel XI, dort herrsche „[f]reie Fahrt im Kopfmeer“ (Rakusa 2009: 62).

⁴ „La vie est unique, mais les paroles d'avant la mémoire font ce qu'on en dit.“ / Jacques Roubaud, *Autobiographie* (Rakusa 2009: 5).

⁵ Dieter Heimböckel hat das Staunen als entscheidende Erfahrung und „Vehikel der Interkulturalität“ (Heimböckel 2013: 21) beschrieben. Diese Diagnose haben wir in unseren gemeinsamen programmatischen Aufsatz „Interkulturalität als Projekt“ (Heimböckel/Weinberg 2014: 132–140) übernommen, dessen zentrale These ist, dass Interkulturalität ein immer offenes Projekt ist und kein Zustand. Solche Projekt- und Prozesshaftigkeit lässt sich durchaus auch als Struktur von *Mehr Meer* und zuletzt aller Erzähltexte Rakusas bestimmen.

Im XIV. Kapitel liest man unter der Überschrift „Farben“: „Das Meer war blau und grün und türkis und grau und aschfarben und schwarz, aber auch weiß und rosa und rot und orange und golden und silbern. Ein Spiegel des Himmels und jeden Tag anders. Nämlich glatt oder gekräuselt oder gewellt oder aufgewühlt. Es verweigerte sich jeder Bestimmung. Ich lernte seine Wandlungsfähigkeit, seine Unfaßbarkeit zu lieben.“ (Rakusa 2009: 71) Das Meer ist eins und doch nicht eins, nämlich immer anders, was durch eine Aufzählung seiner Zustände dargestellt wird.⁶ Zuletzt wird benannt, dass das Meer unfassbar ist.

Solche Unfassbarkeit legt nahe, dass sich das Meer in Rakusas *Mehr Meer* als Erhabenes in dem Sinne zeigt, wie es Immanuel Kant in seiner *Kritik der Urteilskraft* dargestellt hat. Dort heißt es zunächst, dass das Erhabene im Gegensatz zum immer geformten Schönen „auch an einem formlosen Gegenstand zu finden [sei], sofern Unbegrenztheit an ihm, oder durch dessen Veranlassung vorgestellt und doch Totalität derselben hinzugedacht wird“ (Kant 1983: 329). Als Unendliches übersteige das Erhabene die Endlichkeit der Einbildungskraft, die Kant auch als Begrenztheit des Gedächtnisses denkt: „Anschaulich ein Quantum in die Einbildungskraft aufzunehmen, um es zum Maße, oder, als Einheit, zur Größenschätzung durch Zahlen brauchen zu können, dazu gehören zwei Handlungen dieses Vermögens: *Auffassung* [im Original gesperrt; M.W.] (*apprehensio*) und *Zusammenfassung* [im Original gesperrt; M.W.] (*comprehensio aesthetica*). Mit der Auffassung hat es keine Not, denn damit kann es ins Unendliche gehen; aber die Zusammenfassung wird immer schwerer, je weiter die Auffassung fortrückt, und gelangt bald zu ihrem Maximum, nämlich dem ästhetisch-größten Grundmaße der Größenschätzung. Denn wenn die Auffassung so weit gelangt ist, daß die zuerst aufgefaßten Teilvorstellungen der Sinnenanschauung in der Einbildungskraft schon zu erlöschen anheben, indes daß diese zu Auffassung mehrerer fortrückt: so verliert sie auf einer Seite eben so viel, als sie auf der anderen gewinnt, und in der Zusammenfassung ist ein Größtes, über welches sie nicht hinauskommen kann“ (Kant 1983: 337f.)⁷.

⁶ Listen verwendet Rakusa in *Mehr Meer* immer wieder zur Darstellung der Welt; in *Mein Alphabet* ist ihnen ein eigenes Kapitel (Rakusa 2019: 85–88) gewidmet.

⁷ Das habe ich in meiner Habilitationsschrift *Das „unendliche Thema“. Erinnerung und Gedächtnis in der Literatur/Theorie* so kommentiert: „Das Größte, über das nicht hinauszugelangen ist, ist bestimmt durch den Abstand, den das Gedächtnis zwischen einem Ersten (als noch nicht ‚Erloschenem‘, somit noch ‚Erinnerten‘) und einem Letzten (aktuell ‚Angeschauten‘) so zu überbrücken vermag, dass das Dazwischenliegende als Einheitliches erscheint. Während die Auffassung unendlich fortgesetzt werden kann, sind der synthetisierenden Übersicht über das Aufgefasste Grenzen gesetzt, jenseits derer mit jeder hinzukommenden Anschauung eine frühere und je erste verloren geht.“ (Weinberg 2006: 478)

Anders und in Anlehnung an Christine Pries' Darstellung des Erhabenen in der Einleitung zum von ihr herausgegebenen Sammelband *Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn* gesagt, gelingt es in einer ersten Phase der „Einbildungskraft als sinnlichem und endlichem Vermögen nicht mehr, die auf sie einstürzenden Eindrücke zu verarbeiten. [...] Die Einbildungskraft scheitert, der Übergang mißlingt; die Natur scheint zweckwidrig zu sein. Daraus ergibt sich Unlust. / Zweite Phase: Zu dieser Unlust gesellt sich trotzdem Lust, denn in der weiteren Reflexion kommt dem betreffenden ‚Subjekt‘ der Gedanke, daß selbst diese so übergroße und übermächtige Natur, gemessen am unendlichen Ideenvermögen (der Vernunft) nur verschwindend klein ist und ihre Macht zwar der endlichen, sinnlichen Seite des Menschen, nicht aber diesem seinem intelligiblen Vermögen etwas anhaben kann, daß es sich also als Vernunftwesen in Sicherheit befindet und der Natur überlegen ist. Die Tatsache, daß überhaupt Lust entsteht, beweist für Kant das Vorhandensein von Ideen und deren Vermögen, der Vernunft.“ (Pries 1989: 8f.)

Das Verständnis des Meeres in Rakusas *Mehr Meer* nach dem Modell von Kants Erhabenem führt einen jedoch auf eine ganz falsche Fährte. In Übereinstimmung mit Kant hat es zwar auch bei Rakusa „mit der Auffassung [des Übergroßen] keine Not“. Doch folgt bei ihr eben keine Synthese und erst recht nicht durch die Vernunft resp. das Ideenvermögen; vielmehr fällt die Vereinheitlichung aus und wird zu einem Versprechen kaleidoskopartig zusammengesetzter Erinnerungen qua Poesie.

Auf der Suche nach angemesseneren Modellierungen wird man in der Einleitung eines Themenheftes zum „Meer als Raum transkultureller Erinnerungen“ *der Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* fündig. Unter dem Titel „Memory Meets Sea“ verweist die Mitherausgeberin Irina Gradinari zunächst darauf, dass „das Meer und das Gedächtnis in ihrer kulturellen Funktion wie auch in ihrer epistemologischen Kontextualisierung gegensätzlich“ (Gradinari 2020: 11) seien; sie unterschieden sich „grundsätzlich durch verschiedene Zeitlichkeiten [...], die schwer zu synchronisieren sind“ (Gradinari 2020: 12). Das Meer könne zwar „zum (universellen und existenziellen) Topos werden [...], entzieht sich jedoch einer konkreten historischen Situierung und Verortung und wirkt daher der memorialpolitischen Eingrenzung und Festlegung tendenziell entgegen“ (Gradinari 2020: 12). Das Meer entziehe sich „zum größten Teil auch der Symbolisierung und Metaphorisierung [...]. Kulturelle

Erinnerungen sind hingegen mediale Produkte, sie entstehen mit und durch schriftliche und seit kurzem auch audiovisuelle Medien“ (Gradinari 2020: 13). Solche Gegensätzlichkeit gelte aber nur für das herkömmliche Verständnis des kulturellen Gedächtnisses. Denn das Meer gewinne „mit Phänomenen wie Transkulturalität und transnationalen Gedächtnissen stark an Bedeutung; es wird von einem Ort der Passage zwischen den Kulturen zu einer Kontaktzone“ (Gradinari 2020: 13). In dieser Perspektive fungiere das Meer „als imaginärer Ort jenseits nationaler Geschichten und kultureller Symbole, vor allem als gemeinsamer Raum potenzieller Entdifferenzierung, ja als Schwellen- und Übergangsraum ohne Grenze und Besitz. In diesem Raum wird nicht nur der Kontakt mit dem Anderen möglich – interkulturelle Semantiken werden hier immer wieder aufgerufen –, sondern im Meer als mythisch aufgeladenem Ursprungsraum des Lebens werden neue Anfänge und Genealogien gestiftet, die nun einen gemeinsamen, transkulturellen Ursprung und so die existenzielle Abhängigkeit vom Anderen begründen.“ (Gradinari 2020: 21). Im Anschluss liest man: „Das Meer fordert also zur kulturellen Sinn-genese heraus und benötigt eine neue epistemische Rahmung. In diesem Zusammenhang erlangen hybride Identitäten, Grenzgänger*innen und Mischwesen, die die Untrennbarkeit und die Verflochtenheit von Kulturen, Fakten und Fiktionen, Historie und Mythos schaffen, eine besondere Bedeutung.“ (Gradinari 2020: 21) Diese Bemerkungen lassen sich unmittelbar auf Ilma Rakusas Werk anwenden. Erinnerung sei nur daran, dass Rakusa, wie oben zitiert, angemerkt hat, dass sich in *Mehr Meer* „Gedicht, Prosa, Essay und Dramolett zu einem hybriden Ganzen vereinen“.⁸

Was genauer auszuführen ist – zunächst in der Frage, wie die Welt sich in Rakusas *Mehr Meer* zeigt. Man liest einmal: „Das wirkliche Leben war eng. Oder wir ließen es uns eng machen. Emigranten, Ausländer, das haftete an uns. Ich stand [nach einem Umzug; M.W.] auf dem schmalen Balkon und sah den gegenüberliegenden Block. Statt des Meeres diesen gelbbraunen Block,

⁸ In ihrer Dresdner Poetik-Vorlesung führt Rakusa aus: „[A]ls ich mich schreibend daran machte, imaginäre Welten zu bauen, orientierte ich mich an den Topoi des Grenzgängertums: an Abgrenzung, Transgression und Demontage ebenso wie an der Herstellung von Zusammenhängen“ (Rakusa 2006: 10). Später liest man: „Auf welchem Sprachboden bewege ich mich, was unterscheidet diese von der andern Sprache, usw. Ich lernte von klein auf vergleichen, sondieren, abtasten. Ich verlernte den Glauben an ein Einziges, Absolutes, Tragfähiges. Doch während sich mir alles *sub specie relativitatis* zeigte, wuchs in mir heimlich das Bedürfnis, dem Disparaten etwas Eigenes, Selbstgeschaffenes entgegenzusetzen. Und zwar so, dass das Disparate darin aufgehoben wäre.“ (Rakusa 2006: 32). Das ist die Struktur zumindest des Erzählens von Rakusa: Disparates Einzelnes nicht zu einer Einheit zu formen, sondern durch ein Zusammen- und Nebeneinanderstellen im Prozess der Poetischen das Versprechen auf eine solche Einheit aufleuchten zu lassen; tatsächlich hängt das Versprechen aber an den disparaten Einzelheiten und ihrer Collagierung.

rechts die dunkle Wand des Waldes. Ein begrenzter Horizont.“ (Rakusa 2009: 108) An anderer Stelle heißt es kondensiert: „Die Welt bestand aus Ausschnitten.“ (Rakusa 2009: 188) Das bezieht die Erzählerin programmatisch auf alle Lebenserfahrungen, was sie in einer Erzählpassage im 55. Kapitel unter dem Titel „Der Organist“ zuspitzt:

„M. und ich an einer schattigen Quelle in den Wildnissen des Var. Schnitt. Wir betrachten schweigsam den romanischen Kreuzgang von Le-Thoronet. Schnitt. M. spielt auf der großen Orgel von Saint-Maximin, führt mir die Zungenregister vor. Schnitt. Wir streifen durch eine mondhelle Julinacht. Schnitt. Ich schaue M. beim Unterrichten zu. Schnitt. Er sucht meinen Blick, umgeben von neugierigen Musikstudenten. Schnitt. Dem Kursgerangel entflohen, picknicken wir auf einer kleinen Anhöhe über St.-M. Schnitt. Beim Gezeter der Zikaden lieblosen wir uns. Schnitt. Nachts liegen wir in einer ehemaligen Klosterzelle, teilen das schmale Bett. Schnitt. Im Morgengrauen stehle ich mich davon, weil, Schnitt. Weil keine Gerüchte aufkommen sollen. Schnitt. Während ich auf ihn warte, umarme ich den Stamm einer Schirmpinie. Schnitt. Während ich auf ihn warte, lese ich ein verborgenes Buch, Schnitt.“ (Rakusa 2009: 251)

Zumindest im Erinnern zeigt sich das Leben als Aneinanderreihung einzelner Szenen, wobei für mich das wiederholte „Schnitt“ weniger auf eine vom Film übernommene Technik des Erzählens hinweist, als auf die grundsätzliche Tatsache der Verfügbarkeit früherer Lebenserfahrungen bloß als einzelne. Zur Erinnerung: Erinnerungen gibt es für die Erzählerin nur in der „Mehrzahl“ (und es ist sicher wohl überlegt, dass hier von Mehrzahl und nicht vom Plural die Rede ist). Das in dieser Passage immer wieder zwischen die einzelnen Szenen gesetzte „Schnitt“ pointiert diese Vereinzelnung. Es scheint mir aber alles Andere als ein Zufall, dass die Erzählerin am Ende der Liste der *cuts* in einem „Buch“ liest, was sich so übersetzen lässt, dass im Poetischen die Vereinzelnung zwar nicht wirklich überwunden werden kann, sich die Einzelheiten aber so zusammenfügen lassen, dass sie eine Einheit verheißen, gleichwohl nie erreichen. An späterer Stelle liest man: „Nur die Musik kannte keine Grenzen.“ (Rakusa 2009: 252) Verallgemeinert: Die Kunst verspricht ein Ganzes, aber sie verspricht es nur. Einmal formuliert die Erzählerin: „kein Ankommen, bitte“ (Rakusa 2009: 113) Und überschreibt das 49. Kapitel mit „Mehr Risse, bitte“ (Rakusa 2009: 220f.). Über Triest heißt es: „Dennoch bleibt Triest verschattet, in eine Ambivalenz verstrickt, aus der sich keine Identität konstruieren lässt. Es sei denn, die Nicht-Identität wird zum Signum der Stadt. Rand, Grenze, Zwischenbereich, Fassade.“ (Raku-

sa 2009: 83f.) Es gibt also nur Ränder, Grenzen⁹, Zwischenbereiche und Fassaden, die den Blick begrenzen. Aber wie Rakusa an anderer Stelle in *Mehr Meer* schreibt: „Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden“ (Rakusa 2009: 74).

Die Erzählerin berichtet auch von ihrem „Jetzt-Spiel“ (Rakusa 2009: 88) als Kind: „Ich rief ‚jetzt‘, lauschte dem Echo und wußte, ‚jetzt‘ ist vorbei. Kaum ausgesprochen stürzt die Gegenwart in die Vergangenheit, als fiele sie rücklings ins Meer. Doch das Meer war weit, ich hielt mich ans Echo.“ (Rakusa 2009: 88f.) Diese Erinnerung ist ihr so wichtig, dass sie sie in *Mein Alphabet* leicht variiert wiederholt: „Was war ich doch verwegen, als ich mit sieben beim Schaukeln das Jetzt-Spiel spielte. Ich rief ‚jetzt‘, lauschte dem Echo und wusste ‚jetzt‘ ist vorbei. Kaum ausgesprochen, stürzte die Gegenwart in die Vergangenheit, als fiele sie rücklings ins Meer. Das Echo teilte die Zeit, der ich lauernd auf die Schliche zu kommen versuchte. Wollte ich sie festhalten, am Gang in die Zukunft hindern? Das Spiel wurde zur Obsession. Ich entkam ihm nur, wenn der Schlaf mich ins Vergessen spülte, in einer Geborgenheit außerhalb von Raum und Zeit.“ (Rakusa 2019: 289f.) Nur durch das Vergessen lässt sich dem obsessiven Spiel, das Jetzt festzuhalten und somit doch eine Ganzheit zu erreichen, entkommen.

Was aber ist dabei die Rolle des Meeres, das ja auch in dieser Szene vorkommt? Die Gegenwart stürzt in die Vergangenheit, „als fiele sie rücklings ins Meer. Doch das Meer war weit, ich hielt mich ans Echo.“ Das Echo steht hier für die fragmentierten Erinnerungen als Einzelheiten, die sich allenfalls zum Kaleidoskop, nicht aber zu einem einheitlichen Ganzen formen, näherungsweise, wenn es gut geht, zu einem – noch einmal – „hybriden Ganzen“. Dass das Meer „weit“ ist, kann dabei einesteils bedeuten, dass es weit weg ist, also nicht helfen kann, oder aber, dass es sich in unendlicher Weite erstreckt und gerade so ein – wenn auch nicht greifbares – Versprechen¹⁰ auf Ganzheit und Einheit bildet.

Dazu findet sich im 31. Kapitel, „Sand“ überschrieben, eine aussagekräftige Szene: „Ich lief über den nassen Sand und beobachtete, wie das Wasser meine Spuren verwischte. Eine eben noch scharfe Kontur wurde weich, immer

⁹ In ihrer Dresdner Poetik-Vorlesung führt Rakusa aus: „In der Dialektik von Grenze und Grenzenlosigkeit kommt der Grenze eine dynamisch-dramatische Bedeutung zu. Sie ist der Ort der Passage, des Transports und Transfers, sie ist Knotenpunkt, Kreuzweg, Durchgangsschleuse. An ihr wächst das Bewusstsein für Andersheit und der Wunsch nach Transgression. Die Grenze sensibilisiert für Vielfalt und für die Spannung zwischen Innen und Außen, zwischen Vertraut und Fremd, zwischen Nah und Fern. Für diese Sensibilisierung bin ich dankbar. Denn zweifellos hat sie dazu beigetragen, daß ich zur schreibenden Grenzgängerin und Übersetzerin geworden bin. Der Grenzverkehr zwischen Sprachen und Staaten wurde zu meinen Lebensschule, die Reibung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zum künstlerischen Stimulus. Ich erlebe die Grenze in ihrer (produktiven) Doppeldeutigkeit: nämlich als Schranke und Brücke in einem.“ (Rakusa 2006: 10)

¹⁰ Über ihre enthusiastische Befassung mit Atlanten heißt es hinsichtlich der für das Meer stehenden „Blauzonen“: „Die Blauzonen sind riesige Versprechen mit unendlichen Gründen, deren bloßer Anblick maritim stimmt.“ (Rakusa 2009: 119).

weicher, bis sie verschwamm. [...] / Der Sand war unwiderstehlich. Der Sand war unberechenbar. Er bildete den Saum zum Meer, er setzte sich darin fort.“ (Rakusa 2009: 133) Im Sand bilden sich scharfe Konturen, die das Meer wieder auflöst. Der Sand aber ist der Saum zum Meer und setzt sich in diesem fort. Kein Sand ohne Meer, kein Meer ohne Sand: Erinnerungen in der Mehrzahl, ein Versprechen auf ihre Einheit, das aber – angesichts der Unendlichkeit des Meeres – nur ein Versprechen bleibt. In *Mein Alphabet* äußert Rakusa im Interview: „Ich lieb das Meer vom Ufer aus, auf dem Meer werde ich sofort seekrank.“ (Rakusa 2019: 101) Immerhin, so wieder in *Mehr Meer*: „Das Meer anerkennt kein Regime, flutet frei.“ (Rakusa 2009: 298)

In *Mein Alphabet* erinnert sich Ilma Rakusa an eine Szene, die sie auch schon (in kürzerer Form) in *Mehr Meer* beschrieben hat: „Ein beleidigter Liebhaber zieh mich einmal des Prinzessinen-Syndroms. Das sollte wohl heißen, ich verhielte mich wie ein verwöhntes Gör, dazu überheblich und hochnäsig, Was für eine Anschuldigung, wo ich doch schon mit zehn in einen Schulaufsatz schrieb: Ich möchte keine Prinzessin sein. Prinzessinen sind unglücklich. Ich möchte am Meer leben und den Schiffen zusehen.“ (Rakusa 2019: 146; vgl. Rakusa 2009: 107) In *Mein Alphabet* ist vom „Kind“ die Rede, „das nicht müde wird, aufs Meer zu starren“ (Rakusa 2019: 243).

Es ist, lässt sich schlussfolgern, entscheidend, dass es dieses Meer wirklich gibt; die Rede von ihm ist nicht die Rede von einem Sinnbild, weshalb die Metapher eines „Erinnerungsmeer[s]“ (Berkings 2009), die sich in Sabine Berkings Besprechung von *Mehr Meer* in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 17. 11. 2009 findet, durchaus falsch ist. Doch dieses wirklich existente Meer ist zugleich ein Versprechen, dass nämlich im poetischen Erinnern die Einheit und Ganzheit sich zwar nicht realisieren kann, aber eben als Versprechen anwesend ist. Die Erzählerin und Ilma Rakusa glauben offenbar an dieses Versprechen, wie beide an einen Gott oder zumindest die Wirksamkeit der religiösen Rituale glauben.¹¹

Das letzte Kapitel in *Mehr Meer* handelt vom Wind. Man liest: „Der Wind kommt in kalten Böen, zieht, reißt, rüttelt. Liest in der Blindenschrift des Meeres.“ (Rakusa 2009: 320) Der Wind wird hier aufs Meer bezogen¹² wie zuvor der

¹¹ Vgl. die Beschreibung ihrer tiefgehenden Ergriffenheit bei der Teilnahme an einem Ostergottesdienst in der Kirche Nikolskij Sobor in Leningrad im Kapitel „Ostern“ in *Mehr Meer* (Rakusa 2009: 193–201).

¹² Man liest: „Die Bora in Triest [...] [s]türzte vom Karst herab zum Meer“ (Rakusa 2009: 319); der „Scirocco [...] kam stoßweise, vom Meer her“ (Rakusa 2009: 319); „[i]n der Lagune von Grado bläst der Tramontana“ (Rakusa 2009: 320). Auf diesen Bezug hat schon Silke Pasewalck hingewiesen (Pasewalck 2014: 396).

Sand; er liest in der Blindenschrift des Meeres, was für Sehende eine mühsame und vom Scheitern bedrohte Tätigkeit ist. Ganz am Ende heißt es: „Ob ich die Winde jage oder sie mich, was soll's. Von Einfangen kann keine Rede sein. Alle Eimer, Lassos umsonst. / Da, sag ich zum Kind, da hast du die Windrose. Sie wird's schon weisen. Staune und vertraue.“ (Rakusa 2009: 320f.) Die Windrose als Sinnbild für die Welt, aus der sich nichts einfangen lässt, mit keinem Eimer, keinem Lasso. Und doch besteht – im Modus des Staunens über die Einzelheiten der Welt – Grund zu vertrauen auf einen Zusammenhang, der im Poetischen zumindest als Versprechen anwesend ist. Sinnbild dieses Versprechens sind Meer wie Windrose (und eben nicht wie etwa bei Paul Celan eine „Niemandrose“).

Zuletzt lässt sich das Ausgeführte noch in einen anderen Horizont versetzen: In ihrer Vorstellungsrede zur Aufnahme in die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung *Über mich* erinnert sich Rakusa an das mehrsprachige Triest ihrer Jugend: „Beim Baden in Barcola, mit Blick auf das Märchenschloß Miramar, höre ich Italienisch, Englisch, Slowenisch. Die Sprachenvielfalt wird mir so selbstverständlich wie das Geräusch der Brandung. Sie beruhigt, sie ist meine Heimat.“ (Rakusa 1996). Einerseits also auch hier eine ‚fassbare‘ Heimat, andererseits ein Offenes, dessen Sprachenvielfalt über die Brandung auf das ‚offene‘ Meer bezogen wird, womit ein Bild des interkulturellen, mehrsprachigen Europas vor dem Kalten Krieg entsteht, das man durchaus auch als Leitmotiv in *Mehr Meer* erkennen kann. Man merkt dem Buch die Trauer an, dass es nach dem Fall des Eisernen Vorhangs nicht gelungen ist, dieses Europa wieder hervorzubringen.

So aber wird das Bild des Meeres auch zum ‚Horizont‘ des Übersetzens. Zwischen dem konkreten Original und der ebenso konkreten Übersetzung – zwischen den Sprachen – eröffnet sich ein unendlicher Freiraum, der sich mit Novalis' Diktum: „Am Ende ist alle Poesie Übersetzung“ (Rakusa 2003), das Rakusa am Ende ihres NZZ-Artikels „Der Autor-Übersetzer“ zitiert, als ‚unendlicher Freiraum‘ der Poesie (und des poetischen Erinnerens) verstehen lässt, der sich aber immer nur im poetisch ‚Gefassten‘ zeigen kann.

Als Fazit lässt sich formulieren, dass das Bild des Meeres in Rakusas *Mehr Meer* wie in ihrem Gesamtwerk zumindest ein entscheidendes Stichwort zu deren Poetologie vorstellt. Den Zusammenhang zwischen Meer und dem Erzählen hat sie jedenfalls schon im Schlusssatz ihrer ersten, in Graz gehaltenen Poetik-Vorlesung *Farbband und Randfigur* hergestellt: „Am Anfang war das Meer, das Märchen.“ (Rakusa 1994: 31)

LITERATUR

- BACHMANN, Ingeborg (1978): „Böhmen liegt am Meer“. In: dies.: *Werke*. Bd. 1. Hrsg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. München: Piper, 167.
- BERKING, Sabine (2009): „Epochenverschleppung. Ilma Rakusa segelt durchs atonale Erinnerungsmeer“. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.11.2009, 30; <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD120091112407995.pdf> (letzter Zugriff: 18.02.2023).
- GRADINARI, Irina (2020): „Memory Meets Sea. Einleitung“. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 11 (2), 11-31.
- HEIMBÖCKEL, Dieter (2013): Die deutsch-französischen Beziehungen aus interkultureller Perspektive. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 4 (2), 19-40.
- HEIMBÖCKEL, Dieter/WEINBERG, Manfred (2014): „Interkulturalität als Projekt“. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 5 (2), 119-144.
- KANT, Immanuel (1983): *Werke in zehn Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VIII: *Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie*, 235-620, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Erstausgabe: 1956).
- MAFFLI, Stéphane (2022): *Migrationsliteratur aus der Schweiz. Beat Sterchi, Franco Supino, Aglaja Veteranyi, Melinda Nadj Abonji und Ilma Rakusa*. Bielefeld: transcript.
- PASEWALCK, Silke (2014): „Als lebte ich in einem no man's land, mit Verlaß nur auf die Sprache“. Zu Ilma Rakusas Poetik der Mehrsprachigkeit“. In: Til Dembeck/Georg Mein: *Philologie und Mehrsprachigkeit*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 381-400.
- PRIES, Christine (1989): „Einleitung“. In: dies. (Hrsg.): *Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn*. Weinheim: Wiley-VCH, 1-30.
- RAKUSA, Ilma (1994): *Farbband und Randfigur. Vorlesungen zur Poetik*. Graz: Droschl
- RAKUSA, Ilma (1996): „Über mich“ (Vorstellungsrede von Ilma Rakusa bei der Aufnahme in die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Darmstadt, Oktober 1996); <https://www.deutscheakademie.de/de/akademie/mitglieder/ilma-rakusa/selbstvorstellung> [letzter Zugriff: 19.02.2023]).
- RAKUSA, Ilma (2003): „Der Autor-Übersetzer“, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 31.05./01.06. 2003; <https://www.nzz.ch/article8UC2L-ld.258949> (letzter Zugriff: 19.02.2023).

- RAKUSA, Ilma (2006): *Zur Sprache gehen. Dresdner Chamisso-Poetikvorlesungen 2005*. Mit einem Nachwort von Walter Schmitz sowie einer Bibliographie. Dresden: Thelem.
- RAKUSA, Ilma (2009): *Mehr Meer. Erinnerungspassagen*. Graz/Wien: Literaturverlag Droschl.
- RAKUSA, Ilma (2014): *Autobiographisches Schreiben als Bildungsroman. Stefan Zweig Poetikvorlesung*, Bd. 1. Salzburg: Sonderzahl.
- RAKUSA, Ilma (2019): *Mein Alphabet*. Graz/Wien: Literaturverlag Droschl.
- WEINBERG, Manfred (2006): *Das „unendliche Thema“: Erinnerung und Gedächtnis in der Literatur/Theorie*. Tübingen: Francke.

SPRACHWISSENSCHAFT

LINGUISTICS

JEZIKOSLOVLJE

Von einer „Grammatik der Zugehörigkeit“

On ‘Grammar of Belonging’

Nicoletta GAGLIARDI
(UNIVERSITÄT SALERNO)

prethodno priopćenje

STICHWÖRTER:

*Identitätskonstruktion,
Migration, Interaktionale
Soziolinguistik, Interviews,
Gesprächsanalyse,
Identitäten in der
Interaktion*

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag stützt sich auf ein neues interdisziplinäres und mehrsprachiges Projekt, das Interviews an junge Leute mit internationaler Geschichte in Deutschland analysiert, in denen sie nach ihren Erfahrungen gefragt werden (wie sie die Arbeits-/und Ausbildungssituation, den Wohnungsmarkt, den Umgang der Behörden mit ihnen und die Möglichkeit neue Leute kennen zu lernen empfinden). Das Projekt beabsichtigt, in den Interviews mit den Jugendlichen sprachliche Phänomene zu identifizieren und zu analysieren, die wir unter der Überschrift „Sprache oder Grammatik der Zugehörigkeit“ (Meinhof/Galasiński 2005) zusammenfassen wollen, wobei wir uns auf die Art und Weise konzentrieren, in der die verwendete Sprache an der Konstruktion und Bestätigung multipler Identitäten beteiligt ist, die sich überschneiden, herausfordern oder ergänzen. Tatsächlich werden Vielfalt und Bewegung, und außerdem die Überwindung der Grenze zwischen Ländern, Sprachen und Kulturen in den Interviews mit jungen Menschen, die die Erfahrung der Migration leben und sich in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache ausdrücken, besonders berücksichtigt. Durch den Bezug auf interkulturelle Erfahrungen und die Konzepte der interkulturellen Germanistik stellen diese Texte daher interessantes Material für interdisziplinäre Studien dar, die vor allem die Sprache untersuchen. Erste theoretische Bezüge finden sich bei Wodak et al. (1999). In ihren Studien richten sie ihre Aufmerksamkeit auf Lexik und Syntax, um die Konstruktion von „Einheit, Differenz, Einzigartigkeit, Ursprung, Kontinuität, Veränderung, Autonomie, Heteronomie“ zu extrapolieren. Danach hat sich De Fina (2003) auf die narrativen Aspekte konzentriert, die zur Identitätskonstruktion verwendet werden. Allerdings mangelt es sowohl der Studie von Wodak et al. als auch der von De Fina an Systematik und Vollständigkeit für die Untersuchung des Identitätsdiskurses. Tatsächlich bedient sich die verwendete Sprache des gesamten Spektrums sprachlicher Mittel, so dass Zeit, Ort und Person die Positionierung des Sprechers als Zugehöriger zu einer bestimmten Gruppe ermöglichen, mit der er sich diskursiv

KEYWORDS:

identity construction, migration, interactional sociolinguistics, interviews, speech analysis, identities in interaction

identifiziert. Daher sollten zeitliche, räumliche und persönliche Bezüge nicht von dem Kontext getrennt werden, in dem sie auftreten. Die Diskursanalyse orientiert sich am Text, der selbst multifunktional und intertextuell ist. In Anlehnung an Faircloughs Modell (1989, 1992) erfolgt die Annäherung an den Text über Wortschatz, Grammatik und Textstruktur.

ABSTRACT

This contribution is based on the first steps of a new interdisciplinary and multilingual project that analyses interviews with young people with a migration background in Germany in which they are asked about their experiences (how they perceive the employment/training situation, the housing market, the way the authorities deal with them and the opportunity to meet new people). The project intends to identify and analyse linguistic phenomena in the interviews, which will be summarised under the heading “language or grammar of belonging” (Meinhof/Galasiński 2005), focusing on the ways in which the language used is involved in the construction and affirmation of multiple identities that intersect, challenge or complement each other. In fact, diversity and movement, and moreover overcoming the boundary between countries, languages and cultures, are particularly considered in the interviews with young people living the experience of migration and expressing themselves in a language other than their mother tongue. By referring to intercultural experiences and the concepts of intercultural German studies, these texts therefore represent valid material for interdisciplinary studies that primarily examine language. First theoretical references can be found in Wodak et al. (1999). In their studies, they focus their attention on lexis and syntax in order to extrapolate the construction of “unity, difference, uniqueness, origin, continuity, change, autonomy, heteronomy”. Subsequently, De Fina (2003) has focused on the narrative aspects used to construct identity. However, both Wodak et al.’s and De Fina’s study lack systematicity and completeness for the study of identity discourse. In fact, the language used makes use of the whole spectrum of linguistic devices, so that time, place and person enable the positioning of the speaker as belonging to a certain group with which he or she discursively identifies. Therefore, temporal, spatial and personal references should not be separated from the context in which they occur. Discourse analysis is oriented towards the text, which is itself intertextual. Following also Fairclough’s model (1989, 1992), the approach to the text is through lexis, grammar and text structure.

EINLEITUNG

Fragen der Zugehörigkeit, der kulturellen Identitäten und Identifikationen gehören zu den wichtigsten Herausforderungen des gesellschaftlichen Lebens in unserer Zeit, in Europa und in der Welt im Allgemeinen. Dass diese Fragen eine solche Dringlichkeit erlangt haben, zeigt sehr deutlich, dass es in einer Welt, die von soziopolitischen Umwälzungen und transnationalen Mobilitäten geprägt ist, keine einfachen Antworten gibt und dass unser Selbstverständnis von Identität und Zugehörigkeit unter Druck geraten ist:

Identity is a discursive construct which continually shifts in the local contexts in which social actors enter. As much as we might think that our selfconstructions are our own, we always draw upon socially available resources with which we construct our experience of ourselves and the reality surrounding us (Meinhof /Galasiński, 2005: 7)

Identität ist ein Diskurs der (Nicht-)Zugehörigkeit, der innerhalb eines (lokalen) sozialen Kontextes ständig neu verhandelt wird. Identität ist daher ein fortlaufender Prozess des Werdens.

Identitäten sind notwendigerweise relational: Identitäten brauchen „the constitutive outside“, das kostituierende Außen (Hall, 1996), denn nur durch den Anderen können wir unsere eigene Identität aufbauen, durch das, was wir nicht sind.

Hier wird zum ersten Mal ein Projekt präsentiert¹, das unter dem Begriff „Sprache oder Grammatik der Zugehörigkeit“ am Beispiel von nicht narrativen Interviews dargestellt wird.

THEORETISCHE UND METHODISCHE GRUNDLAGEN

Ausgangspunkt des Projekts sind zwei Ansätze, die auf eine systematische Diskursanalyse der Identitätskonstruktion abzielen:

1. Wodak et al. (1998, 1999, 2016²) konzentrieren sich auf Lexik und Syntax, um aus ihren Daten die Konstruktion von „Unifikation, Einheit, Gleichheit,

¹ Es handelt sich um ein individuelles Projekt, das von der Universität Salerno zwei Jahre lang finanziert wird. Es kann auch verlängert werden.

Differenz, Einzigartigkeit, Ursprung, Kontinuität, Wandel/Wende, Autonomie, Heteronomie” (ebd. 2016²: 94) zu extrapolieren. Die wichtigsten sprachlichen Mittel, mit denen dies erreicht werden soll, sind:

- 1) die Personenreferenz (anthroponymische Gattungsnamen, Personalpronomina, Quantoren);
 - 2) die Ortsreferenz (Toponyme/Geonyme, Lokaladverbien und Ortsreferenz über Personen mit Hilfe von Präpositionalphrasen wie ‘bei uns’, ‘bei denen’);
 - 3) die Zeitreferenz (temporale Präpositionen, Temporaladverbien, temporale Konjunktionen, substantivische Zeitangaben, Semipräfixe mit temporaler Bedeutung).
- (Wodak et al. 2016²: 94)

Darüber hinaus schlagen Wodak et al. die folgenden sprachlichen Mittel vor, die bei der Konstruktion der nationalen Identität verwendet werden:

Zudem sind es unter anderem Vagheiten referentieller und anderer Art, Euphemismen, sprachliche Häsitationen und Brüche, sprachliche Fehlleistungen, Anspielungen, rhetorische Fragen und der Modus der Diskursrepräsentation (direkte, indirekte und andere Formen der Redewiedergabe), denen wir unser Interesse zuwenden. (Wodak et al. 2016²: 94)

Schließlich wird die Analyse durch die Darstellung der sozialen Akteure und die Verwendung bestimmter Tropen wie Personifikation, Synekdoche und Metonymie sowie die Verwendung des deiktischen "wir/uns" vervollständigt.

Nach Wodak et al. sind „konstruktive Strategien„die umfassendsten Diskursstrategien: sie versuchen eine bestimmte nationale Identität aufzubauen und zu etablieren, indem sie sprachlich direkt oder indirekt auf Unifikation, Identifikation, Solidarität, aber auch auf Abgrenzung hinweisen (Wodak et al. 2016²: 76). Andererseits versuchen „Bewahrungsstrategien“ eine bedrohte nationale Identität aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren, d.h. zu konservieren, zu schützen und zu stützen, indem die ‘eigene’ nationale Wir-Gruppe ein ‘nationales Selbstbild’ zu erhalten und zu verteidigen trachten. In den Dienst dieser Strategien treten verschiedene andere, wie z.B. die Strategien der Betonung oder Präsupposition von Gleichheit („Assimilationsstrategien“) oder

die Strategien der Betonung oder Präsupposition von Differenz („Dissimulationsstrategien“), die meist in den Migranten-Diskursen vorkommen. Die ersten zielen darauf, sprachlich eine temporale oder räumliche Similarität und Homogenität herzustellen. Die letzten stellen sprachlich eine temporale oder territoriale Differenz und Homogenität dar.

2. De Fina (2003, 2006) forscht innerhalb der Tradition der narrativen Interviews, die sich auf die Identitätskonstruktionen von Migrantengruppen konzentriert, einschließlich der Kategorisierung und der Gruppenidentitäten. Sie argumentiert, dass Identitäten nicht nur in der Interaktion entstehen, sondern auch in Bezug auf die Zuschreibung von Identität durch andere, da es bestimmte schematische Aspekte von Kategorien gibt, die den Sprechern zur Verfügung stehen und die diese Prozesse möglich machen. Die Behauptung, dass es schematische Repräsentationen von Kategorien gibt, bedeutet jedoch keineswegs, dass Identitäten bzw. Individuen auf statische soziale Kategorien reduziert werden können. Dennoch definieren sich Migranten selbst und werden von anderen in der Interaktion definiert, indem sie auf konventionalisierte sprachliche und soziale Ressourcen zurückgreifen. De Fina schlägt ein Analysemodell für die Identitätskonstruktion in Erzählungen bzw. narrativen Interviews über persönliche Erfahrungen vor. Sie führt die Ebene der schematischen Repräsentationen von Kategorien in die diskursive Analyse der Kategorisierung in der Erzählung, bzw. in dem Erzählen ein, um die konventionalisierte, sozial geteilte Bedeutung von Gruppenidentitäten zu bewerten. Kognitive, schematische Repräsentationen von Kategorien fungieren als „sozial etablierte Ressourcen“, die Sprecher zur Konstruktion von Identität in das Erzählen einsetzen. Diese Bilder von kollektiven Identitäten umfassen Zugehörigkeitskategorien mit definierenden Eigenschaften, identitätsbezogene Handlungen, Darstellungen von Beziehungen zu anderen kollektiven Identitäten und Glaubenssystemen (De Fina 2006). Sprecher weisen in Erzählungen Kategorien der Gruppenzugehörigkeit zu und positionieren sich folglich in Bezug auf diese Identifikationen. Die Art der Identifikationen, die Verbindungen, die die Erzähler zwischen diesen Identifikationen und den Handlungen in den Erzählungen herstellen, und die Aushandlung ihrer Position in Bezug auf die Handlungen und Identitäten sind sowohl reflektierend als auch konstitutiv für die sozialen Prozesse der Zuschreibung, der Wahrnehmung und des Kampfes um die Kategorisierung selbst (De Fina 2003). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist nicht statisch und absolut, und indem sich der Einzelne einer

Gruppenkategorie zuordnet, kann er Aspekte seiner Zugehörigkeit überdenken oder sich von ihnen distanzieren. De Finas Analyse bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und den lokal ausgehandelten Definitionen des Selbst: sie geht einen Schritt über die lokale und soziale Kontextualisierung von Gruppenkategorien in der Interaktion hinaus und begreift die konkreten Instanzen der Kategorisierung als den potenziellen Ort der Reformulierung von Ideologien und Überzeugungen.

In Anlehnung an beide Ansätze muss man der Tatsache Rechnung tragen, dass die Konstruktion und Darstellung von Identität ein Prozess ist, der sich ständig weiterentwickelt und dass einer seiner entscheidenden Verhandlungsorte die Interaktion ist. In der Tat werden in konkreten sozialen Aktivitäten und innerhalb spezifischer Diskursinstanzen gemeinsame Kategorien und Überzeugungen über Identität zum Gegenstand von Widerstand, alternativen Formulierungen und Neuverhandlungen. De Fina (2003) verwendet den Begriff der Positionierung und De Fina (2006) den Begriff der Haltung (*stance*), um sich auf denselben Prozess der interaktionellen Aushandlung zu beziehen, durch den sich Sprecher positionieren oder eine Haltung in Bezug auf die schematischen Darstellungen von Gruppenidentitäten einnehmen. Diese beiden Konzepte überschneiden sich, da *stance* eine allgemeinere und neuere Formulierung ist, die versucht, frühere Arbeiten zur Positionierung einzubeziehen, und von Jaffe (2009) als Einnahme einer Position in Bezug auf die Form oder den Inhalt einer Äußerung definiert wird. Dieser Prozess der Positionierung findet gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt, da sich die Sprecher gegenüber ihren Texten, ihren Gesprächspartnern und dem interaktionellen Kontext positionieren. Dieses Konzept ist insbesondere für die Selbst- und Fremdkategorisierung von Bedeutung, da individuelle Identitäten auch dadurch entstehen, dass man eine Position gegenüber einem anderen einnimmt, und nicht nur durch Selbstidentifikationen über Kategoriebezeichnungen.

Die Kategorisierung ist ein wesentlicher Prozess für die Entstehung sozialer Identitäten und ein konstitutives Element der individuellen Identitäten. Dennoch ist die Identität des Einzelnen nicht auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe reduzierbar, so dass der Einzelne in Bezug auf die Zugehörigkeit Stellung bezieht. In diesem Sinne können Gruppenkategorien als Ressourcen oder Strategien bei der Konstruktion von Identitäten fungieren, da die Sprecher die Möglichkeit haben, zugewiesene Identifikationen zu relativieren, zu akzeptieren oder in Frage zu stellen. Auf der Interaktionsebene positio-

nieren sich die Sprecher in Bezug auf ihre Gesprächspartner, auf die erzählten Geschichten und die in den Erzählungen vorgenommenen Kategorisierungen.

Das Modell der Analyse der Kategorisierung in den Interviews, dem diese Studie folgt, geht jedoch davon aus, dass die schematischen Repräsentationen von Kategorien wichtige Ressourcen für die Konstruktion von Identität sind, da sie Teil des gemeinsamen soziokulturellen und sprachlichen Wissens der Sprecher sind. Diese Studie konzentriert sich auf Strategien der Identitätskonstruktion auf der individuellen Ebene, in der situierten Interaktion zwischen den Teilnehmern und in Bezug auf die Selbst- und Fremdkategorisierung durch die Verwendung von Gruppenkategorien. In dieser Studie soll nachgezeichnet werden, wie Jugendliche mit internationaler Geschichte, mit internationalem Background, die in Deutschland leben, Gruppenkategorien zur Selbst- und Fremdidentifikation für die Aushandlung und Konstruktion von Identitäten in der Interaktion nutzen.

In Anlehnung an De Finas (2003, 2006) analytisches Modell der Identitätskonstruktion in der Interaktion werden Gruppenkategorisierungsetiketten wie „Migrant, Ausländer, Asylant“ (s. Bsp. unten) als Diskursstrategien betrachtet, mit denen die Teilnehmer soziale Beziehungen und Situationen indizieren können, die über die eigentliche Interaktionssituation des Interviews hinausgehen. Kategorien fungieren auch als Ressourcen für das *stance-taking* (nach Jaffe 2009), mit denen sich die Teilnehmer in Bezug auf die impliziten Bedeutungen der Kategorien positionieren und so individuelle Identitäten aushandeln und konstruieren, die nicht auf einzelne Kategorisierungsetiketten reduziert werden können. Außerdem führt De Fina (2008) die Untersuchung gemeinsamer Stereotypen über Gruppenkategorien als Mittel zur Bewertung des Kontexts von Erzählungen ein, die aus öffentlichen Diskursen und Wahrnehmungen über eine ethnische Gruppe bestehen. Sie arbeitet nicht mit einer spezifischen Definition von Stereotypen, aber sie stellt fest, dass Stereotypen in Bezug auf ethnische Gruppen gesellschaftlich geteilte Darstellungen sind und daher oft in Erzählungen impliziert werden. De Finas Arbeit über Stereotypen (2008) zeigt die Möglichkeit, die Aspekte des vorausgesetzten und impliziten Wissens innerhalb der Gruppenkategorien zu bewerten, selbst in dem kleineren Maßstab des für diese Studie verfügbaren Materials. Auf der Grundlage von De Finas Arbeit können vielmehr Stereotypen als eng mit Gruppenkategorien verwandt angesehen werden, da Gruppenkategorien Stereotypen beinhalten, so dass die Verwendung von Kategoriebezeichnungen, die den in

ihnen implizierten Stereotypen widersprechen, Reparaturen oder Spezifikationen erfordern, wie z.B. in der Aussage: „also bei den Ämtern und Behörden eigentlich ging“ (s. Bsp. u. Z. 152-154), wobei die deutsche Bürokratie als ein stereotypes schwieriges Hindernis für Migranten gilt. Oder in der Aussage: „Viele Deutschen sind einfach voll verklemmt, und wenn man jetzt in die Straße geht und jemand anspricht die Leute denken sich ja, was will die jetzt von mir“ (s. Bsp. u. Z. 95-97). Und in der Aussage: „(zuerst) muss man die Sprache kennen, danach muss man pünktlich sein“ (s. Bsp. u. Z. 131-132).

Für eine systematischere Betrachtung des Identitätsdiskurses zieht diese Studie es vor, die Konstruktion kultureller Identität durch die Metapher der Zugehörigkeit zu beschreiben. Es wird nicht behauptet, dass es sprachliche Ressourcen gibt, die zwangsläufig auf die ethnische Zugehörigkeit hinweisen. Die Selbstidentifikation in Bezug auf die Staatsangehörigkeit selbst ist nicht unbedingt eine Bestätigung der Identität. Sprachliche Formen sollten nicht als Konstruktion von ethnischer Zugehörigkeit oder einer anderen Form der Identifikation angesehen werden. Die diskursive Analyse ist eine interpretierende und kontextabhängige qualitative Lesart. Die Sprache der Zugehörigkeit appelliert an das gesamte Spektrum der sprachlichen Mittel: Nicht nur Zeit, Ort und Person ermöglichen die Positionierung des Sprechers als Angehörigen einer bestimmten Gruppe („wir“ / „für uns“, s. Bsp. u.), mit der er sich diskursiv identifiziert, sondern alles steht in Zusammenhang mit dem Kontext des Interviews. So sollten zeitliche, räumliche und persönliche Bezüge nicht von dem Kontext getrennt werden, in dem sie auftreten.

Die Annäherung an den Text von (narrativen, längeren) Interviews erfolgt mit Fairclough (1989, 1992) über Wortschatz, Grammatik und Textstruktur. Fairclough schlägt vor, Texte auf der Ebene von Wortschatz, Grammatik, Kohäsion und Textstruktur zu analysieren. Auf lexikalischer Ebene bedeutet dies:

- Klassifizierungen auf der Grundlage des Wortgebrauchs
- ideologische Anfechtung von Wörtern
- Umformulierungen und Wortwahl
- Bedeutungsbeziehungen (Synonymie, Hyperonymie, Antinomie)
- (In-)Formalität
- Euphemismen
- Ausdruckswert der Worte bzw. der Wörter
- Metaphern

Auf der grammatikalischen Ebene wird vorgeschlagen, auf Folgendes zu achten:

- dominante Prozesse und Teilnehmer
- Klarheit der Agency
- Stimme der Sätze
- Verneinung
- Stimmung
- Modalität
- komplexe Sätze
- pronominale Wahl
- logische Verknüpfungen

Auf der Ebene der Textstruktur konzentriert sie sich auf:

- interaktionelle Konventionen
- größere Textstrukturen.

Er fügt außerdem drei zusätzliche Analysedimensionen hinzu, die sie eher als Analyse der diskursiven Praxis denn als Textanalyse versteht. Diese sind: Ausdrucksstärke, Textkohärenz und Intertextualität.

Im Rahmen einer breiteren, umfassenderen interaktionsanalytischen Studie zu sozialen und sprachlichen Erfahrungen junger Frauen und Männer mit internationaler Geschichte, werden hier die ersten Schritte einer qualitativen Untersuchung präsentiert, die an biographische und interaktionistische Ansätze anknüpft. Datengrundlage für diesen Beitrag ist ein sechs-minütiges-Interview, in dem es um Erfahrungen in Bezug auf die erlebte Migration geht². Von Interesse ist dabei, wie die sozialen und sprachlichen Erfahrungen interpretiert und bewertet werden. Der interaktionistische Ansatz knüpft an konversationsanalytische Ansätze an. Er geht von der Hervorbringung von Identitätsaspekten aus, wie sie in Gesprächssequenzen emergieren. Für diese Studie liegen die diskursiven Ressourcen für die Identitätskonstruktion hauptsächlich auf der Ebene der lexikalisch-grammatischen Form. Mit anderen Worten: Die Identitätskonstruktion wird durch diskursive Ressourcen

² Siehe § 3.

eingeschränkt, die zu einer bestimmten Diskursordnung beitragen, innerhalb derer ein sozialer Akteur seine Identität im lokalen Kontext konstruiert. Die diskursiven Ressourcen sind: das Lexikon, die grammatischen Phänomene und die Agenstruktur des Diskurses. Für die Analyse des Gesprächs wird Bezug genommen auf die in der Erzählforschung entwickelten Konzepte, die die Darstellung narrativer Identität zu erfassen suchen, vor allem auf das Positionierungskonzept, das nach De Fina (2003), Lucius-Hoene/Deppermann (2004) und Deppermann (2013) als Instrument zur empirischen Erforschung narrativer Identitäten auf der Basis von autobiographischen Erzählungen vorschlagen. Die Autoren argumentieren, dass mithilfe des Positionierungskonzepts ein materialgestützter Zugang zu Prozessen der Identitätskonstitution in Erzählungen (wie bei narrativen Interviews) geleistet werden kann. Zu den Komponenten des Positionierungskonzeptes gehören *Agency*, soziale Kategorisierung und ethnographisches Wissen. Mit Referenz auf Lucius-Hoene/Deppermann (2002) ist *Agency* ein Konzept, in dem linguistisch konstruierte Handlungsspielräume sichtbar werden. Es umfasst das, was der Erzähler macht, in dem er dem Geschehen in seinen Erzählsätzen eine Urherberschaft sprachlich zuordnet³. Für die Analyse der sprachlichen Darstellung von Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen sind die Erzählsätze von Interesse, die zum einen zeigen, dass etwas geschieht, das die Handlung oder die Ereignisfolge der Erzählung bzw. der Antwort im Interview vorantreibt, und zum anderen vermitteln, dass eine Person oder etwas dieses Geschehen zustandekommen lässt und daran beteiligt ist. In solchen Sätzen sind die Prädikatsausdrücke in typischen Sätzen, die Auskunft geben, und die durch sie bestimmten semantischen Rollen als analytische Instrumentarien von Bedeutung⁴. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Erzählstruktur und -dynamik, die sprachlichen und kommunikativen Strategien der Befragten, und die prosodischen, stimmlichen und nonverbalen Ausdrucksphänomene. Von besonderem Interesse ist dabei die emotionale Beteiligung, die subjektive Perspektive und Bewertung.

³ Durch linguistische Mittel der Steigerung bzw. der Abschwächung kann der Erzähler die Darstellung von Agentivität modalisieren je nachdem, wie er seine Erlebnisse wahrnimmt.

⁴ Aktionsprädikate indizieren eine Handlung oder Tätigkeit; Prozessprädikate stellen einen Vorgang dar; Statusprädikate beschreiben einen Zustand, der veränderlich ist; Qualitätsprädikate beziehen sich auf dauernde unveränderliche Eigenschaften.

AUSWAHL DER INFORMANTEN UND MATERIALBESCHREIBUNG (*TOPICS*)

Im Interview zweier jungen Journalistinnen nichtdeutscher Herkunft (Andreea und Alessia, mit A gekennzeichnet⁵) mit fünf jungen Menschen mit internationaler Geschichte (drei Jungen und zwei Mädchen, die zusammen interviewt werden, mit B-E gekennzeichnet), die in Fürth leben, ist das Thema: „Migration in Deutschland - Eine Umfrage“⁶.

Ziel der Interviews ist, sie nach ihren Erfahrungen in Deutschland zu fragen: die jungen Interviewerinnen möchten wissen, wie sie die Arbeits- und Ausbildungssituation, den Wohnungsmarkt, den Umgang mit Behörden und die Möglichkeit neue Leute kennen zu lernen empfinden. Auf der Straße stellen sie informell die folgenden Fragen:

1. Wie findest du das Leben in Deutschland?
2. Ist es schwer eine Wohnung zu finden?
3. Wie war deine erste Erfahrung in der Schule?
4. Wie schwer ist es neue Leute in Deutschland kennenzulernen?
5. Wie erleben Sie ihre Möglichkeiten in Deutschland als Migrant an Kultur, Freizeit, Sport teilzunehmen?
6. Welche Probleme haben Migranten bei der Arbeitssuche in Deutschland?
7. Welche Erfahrungen haben Sie mit Ämtern und Behörden gemacht?

Ziel der Interviews und auch der Studie ist es, die entscheidenden Erfahrungen zu erfassen, die die Befragten bzw. Informanten motivieren ein transmigrantisches Selbstverständnis auszubilden. Daher sind die ersten Fragen dieser Studie folgende:

- Welche sprachlich-kommunikativen Mittel werden verwendet?
- Welche Rolle spielen subjektive Beteiligung, *Agency* und emotionale Betroffenheit?

⁵ Die Transkriptionskonventionen sind nach GAT2 (Selting et al. 2009).

⁶ Es ist nur eines der zahlreichen Materialien auf YouTube, das unter folgendem Link mit dem Titel „Angekommen in Fürth“ abgerufen werden kann: <https://www.youtube.com/watch?v=OG5Ua3nDOxs> (letzter Zugriff am 14.7.2023).

Auf die 1. Frage der Interviewerin (A) „Wie findest du das Leben in Deutschland?“

- reagiert B, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist - zuerst (zögernd) mit einer indirekten Frage, um sich Zeit zu nehmen („wie soll ich das beschreiben“) und nach einer Pause sagt er direkt und laut „schwer“ besonders für einen Ausländer, dann gibt er seinen persönlichen Hinweis („man muss sich erstmal informieren“, „glaube ich“) und wiederholt laut die Prädikation „schwer“, um die Schwierigkeiten zu betonen:

02 B: °h ehm h° wie soll ich das beSCHREIBen (.)-

03 °h (.) SCHWER,

04 (.) für den ausLÄNder,

05 (.) auf jeden FALL,

06 °h ähm man muss sich erstmal inforMIERen ein bisschen damit man

07 überhaupt klar kommen kann glaube ich-

08 (.) sonst ist es schon SCHWER-

- reagiert C mit seiner persönlichen Erfahrung: die Prädikation „schwer“ wird auch im Vergleich zu seinem ursprünglichen Land verwendet. Die Deiktika und die Negation („in mein Land“, „aber hier nicht“) bestätigen den Unterschied, den der Sprecher der Interviewerin klar machen möchte („verstehst du“):

09 C: also für mich ist SCHWER weil äh;

10 ich bin neu hier also ANdere mensch andere eh-

11 (.) andere WELT;

12 (-) verstehst du ins äh in meine äh in mein land ich konnte viel

13 zu viel machen aber hier NICHT,

- reagiert D mit den Positivbewertungen „ganz ok“, und „ganz cool“ (zweimal wiederholt) in Zusammenhang mit der Krankenversicherung, der Bildung und Ausbildung. Auch in diesem Fall betonen die Deiktika und die Negation („hier alles“, „in den anderen Ländern gar nicht“) den Vergleich zu anderen Ländern:

14 D: ja ich ganz ok ich find es auch °h.
 15 ganz cool mit der krankensversicherung hier alles weil es gibt in
 16 den anderen ländern GAR nicht-
 17 also viel länder NICHT;
 18 un:d (-)-
 19 auch wegen der bildung find ich ganz cool mit einer ausbildung
 20 dass die kinder in die schule können und auch nicht dafür beZAhlen
 21 müssen-

- reagiert E anders als die anderen Befragten, denn er ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, daher hat er eine positive Stellungnahme („ich finds gut“). Die Deixis („hier“) und die Modalpartikel („halt“) bestätigen den Unterschied, wie auch den folgenden Satz und die Verwendung des Konjunktivs:

22 E: ja ich bin halt hier geboren aufgewachsen also ich finds GUT;
 23 ich würde mir auch NET (.),
 24 entscheiden mich irgendWO (-)-
 25 °h anders abzusetzen sag ich MAL-
 26 (.) JA-

Auf die 2. Frage der Interviewerin (A) „Ist es schwer eine Wohnung zu finden?“

- reagiert B mit einer Bestätigung („ja“, „schon sehr“) aber die Negation („noch nicht“) und die Deixis („hier auch geboren“) weist auf seine persönliche Erfahrung („ich glaube“):

28 B: JA-
 29 schon SEHR (-)-
 30 also ICH,
 31 mir ist das problem noch NICH-
 32 pasSIERT;
 33 dass ich probleme hatte eine wohnung zu finden ich glaube weil ich
 34 hier auch gewo äh geBOren bin °h-

- reagiert C zuerst mit einer direkten Frage („für uns?“), dann einer Bestätigung durch die Prädikation und Modalpartikel „schon schwer“, aber das ist nicht sein Fall. Die wiederholte Verwendung von der Prädikation (mit der Steigerung „zu schwer“) und von Personalpronomina („für uns“, „für Alle“, „für Viele“) und die Negation („nicht für mich“) betont die allgemeine Situation:

35 C: äh für UNS?
 36 (.) ist schon SCHWER-
 37 aber wenn wenn man hat arbeit wenn man hat arbeitsverTRAG-
 38 kann man finden aber so über jobcenter und dies und das ist voll
 39 die (xxx xxx)-
 40 (--) kann man nicht NEIN;
 41 ist zu schwer für UNS;
 42 nicht für mich (.) für Alle.
 43 für VIEle.

- reagieren auch D und F mit einer Bestätigung und einer Klarstellung („schwer aber“) denn sie glauben, dass es nicht mit Diskriminierung zu tun habe:

44 D: also momentan find ich (xxx xxx) findet (xxx xxx) gerade keine?
 45 wohnungsmarkt ist GANZ (-) ähm;
 46 F: es ist schwer aber es hat nichts mit DEN ähm-
 47 D: [na gut (.) JA]-
 48 F: (-) [migranten f mit mit dem migraTIONShintergrund] zu tun sondern
 49 einfach weil der bewohnungsmarkt einfach momenTAN °h
 50 SEHR-
 51 D: TEUER auch ist-

- reagiert E mit einer Negation („nee eigentlich nicht“) und einem Schlagwort, das wie ein Klischee klingt („wenn man sucht findet man irgendetwas“):

52 E: nee eigentlich nicht wie man sagt ä:h wenn man sucht findet man
 53 irgendwas;

Auf die 3. Frage der Interviewerin (A) „Wie war deine erste Erfahrung in der Schule?“

- erwähnt B seine „schlechte Erfahrung“ und seine Schwierigkeiten mit anderen Kindern wegen der Sprache:

56 B: ähm schlechte erFAHrung-
57 weil ich nicht so gut deutsch sprechen KONnte,
58 (-) habe ich immer Streit mit den anderen Kindern gehabt und SO-

- erwähnt auch C seine schlechte Erfahrung unverzüglich durch das Adjektiv „schlecht“: er hat sich immer geschlägert (südd. f. geprügelt) und geschämt, denn er hatte nur deutsche Schulkameraden und er war der Einzige in der Klasse mit schwarzen Haaren. Die Partizipien (‘geschlägert’, ‘geschämt’) und die Attributivadjektive (‘schwarze Haare’, ‘blonde Haare’) weisen auf diese Schwierigkeiten hin:

59 C: SCHLECHT,
60 immer geSCHLÄgert weil ich-
61 weil äh ? also ich BIN äh in äh;
62 in einer Klasse gegangen also die war alle DEUtscher;
63 ich bin nur die Einzige mit SCHWARze haare-
64 ich hab mich geSCHÄMT (--)-
65 ich hab mich geSCHÄMT weil (-).
66 ich hab so was nicht geSEhen-
67 blonde HAAre und dies und das-

- haben D und F „keine Ahnung“, denn sie fanden es „ganz OK“, „ganz normal“. Die Deixis und das Verb („hier geboren“) erklärt ihre positive Erfahrung:

68 D: ja ((lacht)) erste Klasse keine Ahnung °h war ich ganz OK?
69 F: (--)-ganz norMAL?
70 D: [JA: (.) ja]-
71 F: [(-) ich bin hier geboren deswegen das WAR] (-),
72 die können es (.) einfach nicht ANders,

- auch E hat „keine Ahnung“ davon und erinnert sich an eine „gute Zeit“ („ich denke mal“):

73 E: JA (.) h°.
 74 keine AHnung h°;
 75 ich denke mal GUT h°?
 76 es ist LANge her ((lacht))?
 77 °h Aber (.);
 78 war eine gute ZEIT damals;

Auf die 4. Frage der Interviewerin (A) „Wie schwer ist es neue Leute in Deutschland kennenzulernen?“

- reagiert B mit einer Negation („nicht schwer“) und einer persönlichen Stellungnahme („finde ich“), erwähnt als Beispiel das Treffen für das Interview, die Wiederholung des Adverbs „schnell“ bestätigt es. Die Aussage „es gibt schon gute Menschen hier die fähig sind“ erklärte die persönliche positive Stellung:

81 B: nicht schwer FINde ich;
 82 also wie wir uns jetzt schnell kennengelernt ham man man KRIEGT
 83 schon;
 84 SCHNELL;
 85 es gibt schon gute menschen hier DIE;;
 86 (xxx) FÄHig sind;

- reagiert auch C mit der selben Negation („nicht schwer“) und bestätigt es durch das Beispiel des Interviews und die Lokution „einfach so“:

87 C: ist nicht SCHWER.
 88 schau mal jetzt wie wie haben wir uns kennengeLERNT (--)?
 89 auf die STRAÙe.
 90 (-) einfach SO.

- ganz anders reagieren D und F, die sich durch die Steigerung „ganz schwer“

(zweimal) und „wirklich schwer“ ausdrücken, denn sie haben Schwierigkeiten Leute kennenzulernen. Obwohl die Deixis („hier geboren“) angibt, dass sie seit ihrer Geburt in Deutschland leben, behaupten sie, dass es ihnen trotzdem nicht leichter gemacht wird. Die Wiederholung des Verbs „finden“ („ich finds“, „ich find die“, „finde ich jetzt“) betont ihr Empfinden:

- 91 D: also ich FINDS °h.
 92 ich (.)? wohn also ich bin auch hier geboren aber ich finds
 93 trotzdem ganz schwer WEIL °h,
 94 ich find DIE (.),
 95 also viele deutschen sind einfach voll verklemmt UND ähm (-);
 96 °h wenn man jetzt in die straße geht und jemand anspricht die
 97 leute denken sich ja was will die jetzt von MI:R,
 98 also finde ich jetzt [ich finds ganz SCHWER],
 99 F: [ja es ist so]
 100 man (.) es ist wirklich schwer LEUte kennenzulernen-

- reagiert E anders („eigentlich einfach“) und benutzt nochmal eine Phrase, die wie ein weiser Spruch klingt („wenn man jemand kennenlernen will, muss man halt nur ansprechen und immer freundlich sein“):

- 101 E: ich weiß es NET.
 102 also es ist eigentlich einfach wenn man jemand kennenlernen will
 103 muss man halt nur ansprechen und immer FREUNDlich sein-

Auf die 5. Frage der Interviewerin (A) „Wie erleben Sie ihre Möglichkeiten in Deutschland als Migrant an Kultur, Freizeit, Sport teilzunehmen?“

- reagiert B mit einer positiven Einstellung („wenn man sich engagiert, anstrengt“, „ich sehe da glaube ich“) und findet keine Diskriminierung („egal ob man dunkel oder hellhäutig“):

- 106 B: also ich sehe da glaube ich nicht SO;;
 107 (.) ein problem also wenn man SICH ähm-
 108 °h engagiert wenn man sich anSTRENGT da:nn;

109 kriegt man ALles-
 110 egal ob man DUNkel ode:r-
 111 °h hellHÄUTig ist;

- reagiert F mit der selben positiven Einstellung („überhaupt nicht“), das Indefinitpronomen („für jede/r (Religion)“) und die Deixis („irgendwo hier“, „in dem Berg Führter Umgebung“) geben Hinweise für Teilnahme und Integration:

112 F: überhaupt nich also ähm-
 113 es gibt ne ähm russisch orthodoxe kirche,
 114 äh es GAB-
 115 (xxx xxx) für jeder religion irgendwo hier in dem berg führter
 116 umgebung eine ein religionsZENtrum oder so was-

Auf die 6. Frage der Interviewerin (A) „Welche Probleme haben Migranten bei der Arbeitssuche in Deutschland?“

- erwähnt B die Sprache als das „eindeutigste“ Problem und erklärt es durch die Wiederholung des Verbs „müssen“ („man muss sich verständigen können“, „man muss auch die deutsche Sprache lernen“):

119 B: ähm die SPRACHE-
 120 (-) auf jeden FALL,
 121 (--) ähm-
 122 (---) ja ich glaub die sprache ist glaub ich das einDEUTigste-
 123 was was was das proBLEM ist;
 124 man muss sich verständigen KÖNNen und-
 125 man muss auch die deutsche sprache LERne-
 126 (-) man geht lieber schule ein bisschen mach man eine stunde der
 127 woche DEUTSCHunterricht und dann -
 128 ist besser als wenn man überhaupt kein deutsch SPREchen kann;

- erwähnt auch C die Sprache und dann die Pünktlichkeit und verwendet das Verb „müssen“ („muss man die Sprache kennen“, „muss man pünkt-“)

lich sein”), wobei die Temporaladverbien „zuerst” und „danach” die Handlungen beider Verben zeitlich bestimmen, präzisieren. Das Personalpronomen („für uns”) und die wiederholte Deixis („in Deutschland”, „hier in Deutschland”) betonen das Problem der Sprachkompetenz, die in Deutschland gefragt ist („die fragen über Sprache”):

- 129 C: also die arbeitssuche in deutschland also für uns I:ST-
 130 die sprache zuerst,
 131 (.) muss man die sprache KENnen,
 132 (.) °h danach muss man PÜNKTlich sein-
 133 (.) hier in deutschland ist SO-
 134 nicht ((lacht) verschwinden vom) ARbeit ((lacht))-
 135 (-) ab (.) also so ist ES.
 136 (.) SPRACHE zuerst;
 137 die fragen über SPRACHE-

- behaupten D und F nochmals, dass Integrationsprobleme nichts mit der Migration zu tun haben („ich glaube”, „also denke ich also meiner Meinung nach”):

- 138 D: ÄHM;
 139 F: also ich glaube das ist eGAL-
 140 was für migrationshintergrund man hat man KANN;
 141 probleme mit den HABen-
 142 egal ob man deutscher ist oder NICH?
 143 (-) DA:-
 144 (-) entweder man hat die ((lacht) unterlagen (xxx xxx xxx xxx)
 145 NICH),
 146 D: [((lacht)) JA]-
 147 F: [aber dann muss man sich soweit selber darum kümmern halt das] ist
 148 wie es beim amt LÄUFT-
 149 und es hat nicht mit migration zu TUN-
 150 also denke ich also MEIner meinung nach-
 151 so habe ich es jetzt bis jetzt erLEBT-

- erwähnt E seine positive Erfahrung mit der deutschen Bürokratie. Die Lo-

kaldeixis („bei den Ämtern und Behörden“), die wiederholte Temporaldeixis („bis jetzt“), die Adverb+Verb-Konstruktion „eigentlich ging“ bestätigen die persönliche Stellung des Sprechers:

- 152 E: also bei den ämten und beHÖRden ähm.
153 ei EIgentlich,
154 GING.
155 (.) alles bis jetzt glatt sage ich mal also bis jetzt habe ich
156 keine proBLEme gehabt-

Auf die 7. Frage der Interviewerin (A) „Welche Erfahrungen haben Sie mit Ämtern und Behörden gemacht?“

- erwähnt B seine Schwierigkeiten als Ausländer („ich bin amerikanischer Staatsbürger“, „als Ausländer“) und denkt auch an andere, die z.B. Arbeitslosengeld beantragen möchten („man braucht schon gewisse Dokumente“):

- 159 B: also ich ich bin amerikanischer staatsBÜRger °h,
160 deswegen hab ich viel an stress zum beispiel wenn ich zum beispiel
161 arbeitslosengeld beantragen will dann brauche ich mein PASSport-
162 °h UND ähm-
163 (.) man braucht schon ähm geWISse;
164 (.) dokumente da damit man was hier beKOMmen kann;
165 (.) als aufländer ja (.) SCHON-

- erwähnt C seine persönliche Erfahrung („ich bin jetzt nicht mehr Asylant“) und benutzt eine Redensart („ich muss jetzt auf meine Füße stehen“), um seine aktuelle Position zu erklären. Die Wiederholung des Verbs „müssen“ („ich muss arbeiten“, „ich muss über Jobcenter“) und der temporalen Deixis „jetzt“ betonen die Stellungnahme des Sprechers, der der Interviewerin erklären möchte („verstehen Sie mich“):

- 166 C: ähm es ist es ist ähm problem zum beispiel ich bin JETZT ä:hm-
167 (-) nicht mehr asyLANT-
168 (.) ich hab die pass bekommen ich hab also ich muss JETZT °h-

169 (.) zum BEIspiel-
 170 (.) auf meine fuße stehen ich muss arbeiten und so dass ich meine
 171 wohnung ZAHle und dies ((lacht) und das) °h-
 172 (-) verSTEHen sie mich-
 173 also und wenn zum beispiel wenn ich ge ich hab nich mehr arbeit
 174 ich MUSS-
 175 über jobcenter gehen und alles (xxx xxx xxx xxx xxx) und dies und
 176 das aber DAS-
 177 dauert LANge;
 178 (-) also genau so wie ER,

- wiederholen D und F das Substantiv „die Sprache“, indem sie bestätigen, dass alles von der Sprache abhängt:

179 F: die SPRACHE?
 180 D: die sprache JA-
 181 F: die SPRACHE-
 182 ich GLAUbe das ist (xxx xxx xxx),
 183 den rest kann man sich aneignen aber die sprache ist ganz WICHTig
 184 [°h]-
 185 D: [ja] weil wenn man nichts verSTEHT dann;
 186 klappt es auch NICHT-

- reagiert E nochmals mit einem Spruch, der klischeehaft klingt („wer arbeiten will findet eine Arbeit“). Das Adverb „eigentlich“, die Deixis „dort“ und die Negation („keine Probleme“) erklären die positive Erfahrung des Sprechers:

187 E: eigentlich gibt es dort keine probleme also wer arbeiten will
 188 findet ne ARbeit also-
 189 (--) JA-

FAZIT

Die Identitätskonstruktion ist ein wesentlicher Prozess bei Migration und Neuansiedlung, da die Verlagerung des Selbst in einen neuen Kontext einen ständigen Prozess der Neudefinition des Selbst in Bezug auf die neue Umgebung und Gemeinschaft erfordert. Dieser Beitrag wollte zeigen, dass die Identitätskonstruktion auch in kurzen Interviews stattfindet. Die oben erwähnten Beispiele zeigen, wie Kategorisierung durch die personale („wir“), temporale („jetzt“) und lokale („hier“, „dort“) Deixis sowie der Prozess der Positionierung als Strategie zur Identitätskonstruktion in Interviews über persönliche Erfahrungen funktioniert, und wie die schematischen Bedeutungen von Kategorie-Etiketten „Migrant, Ausländer, Asylant“ und „für uns“, die in den Gesprächssequenzen explizit oder implizit sind, als Ressource für die interaktionelle Konstruktion individueller Identitäten dienen. In diesen exemplarischen Interviews nimmt jede/r Befragte Stellung auf die Migration und hat die Möglichkeit zugewiesene Identifikationen zu relativieren und/oder in Frage zu stellen. In der Tat sind sich alle Informanten einig, dass die einzige grundlegende Voraussetzung für die Integration die Beherrschung der deutschen Sprache ist. Im Lichte der Erkenntnisse, die durch diesem Beitrag resultieren, wird man ermutigt, die Forschung fortzusetzen und hierfür ein Korpus von Kurzinterviews zu erstellen, in dem alle Ausdrucksphänomene analysiert werden können, die hier nicht erläutert werden, dazu auch die emotionale Beteiligung, die subjektive Perspektive und Bewertung.

LITERATUR

- DE FINA, Anna (2003): *Identity in Narrative. A study in immigrant discourse*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia 2003
- DE FINA, Anna (2006): "Group identity, narrative and self-representations", in De Fina, Anna, Schiffrin, Deborah, Bamberg, Michael (ed.), *Discourse and Identity*, Cambridge University Press: New York, 351–375.
- DE FINA, Anna (2008): "Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative", *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies* 28(3): 421–442.
- DE FINA, Anna, SCHIFFRIN, Deborah, BAMBERG, Michael (eds.) (2006): *Discourse and Identity*, Cambridge University Press: New York.
- Deppermann, Arnulf (2013): "How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization' Evidence from a mock story", in Bamberg, Michael (Hg.), *Narrative inquiry. A forum for theoretical, empirical, and methodological work on narrative*, 23, 1, Amsterdam: John Benjamins, 62–88.
- DEVARAN, Serap (2017): *Deutsch-türkische Migration: Die Darstellung narrativer Identitäten von Studentinnen in Istanbul*. Eine biographie- und interaktionsanalytische Pilotstudie, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim: amades.
- DEVARAN, Serap (2019a): Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten, in *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 55–88
- DEVARAN, Serap (2019b): „Narrative Bewältigung von einschneidenden Erlebnissen eines Rückkehrers in der deutschen und türkischen Lebenswelt“, in *Deutsche Sprache – Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 47, 3, 258–282.
- DEVARAN, Serap (2019c): Vom „Rückkehrer“ zum transnationalen Migranten: Biographische Rekonstruktion von Identität im deutschen und türkischen Bildungskontext, in *Diyalog*, 2, 269–295.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989): *Language and power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): Discourse and Text: Linguistic and Inter-textual Analysis within Discourse Analysis, in *Discourse and Society*, 3, 193–217.

- HALL, Stuart, DU GAY, Paul (1996): *Questions of Cultural Identity*, Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- JAFFE, Alexandra (2009): "Introduction: The Sociolinguistics of Stance", in Jaffe, Alexandra (ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives*, New York / Oxford: Oxford University Press.
- KEIM, Inken (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten: Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*, Tübingen: Narr.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele, DEPPERMANN, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Opladen: Leske+Budrich.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele, DEPPERMANN, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung, in *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Jg. 5, H. 1, 166–183.
- MEINHOF ULRIKE Hanna, GALASIŃSKI, Dariusz (2005): *The Language of Belonging*, Houndmills / New York: Palgrave Macmillan
- PÁJARO, Verónica (2011): "*A Norwegian speaks Norwegian*". *An analysis of categorization and identity construction in narratives of Latin American migrants in Oslo*, MA Thesis in Linguistics, University of Oslo.
- RHEINDORF, Markus, WODAK, Ruth (ed.) (2020): *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control. Language Policy, Identity and Belonging*, Bristol / Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
- SELTING, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2), *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 10, 353–402.
- WODAK, Ruth, DE CILLIA, Rudolf, REISIGL, Martin, LIEBHART, Karin, HOFFSTÄTTER Klaus, KARGL, Maria (1999): *The Discursive Construction of National Identity*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- WODAK, Ruth, DE CILLIA, Rudolf, REISIGL, Martin, LIEBHART Karin, HOFFSTÄTTER Klaus, KARGL, Maria (2016²): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Sprachtandems als Instrument zur Förderung und Bewertung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Sprachlernprozess Deutsch-Spanisch

Language tandems as an instrument for evaluating the acquisition of intercultural competence in the German-Spanish language learning process

Carola STROHSCHEN
(UNIVERSITÄT MURCIA)
izvorni znanstveni rad

STICHWÖRTER:

*E-Tandems,
Kulturbewusstsein,
Mehrsprachigkeit,
Interkulturelle
Kommunikation,
interkulturelle
Kompetenzmodelle*

KEYWORDS:

*E-tandems, cultural
awareness, plurilingualism,
intercultural
communication,
intercultural competence
models*

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist ein virtuelles Sprachtandem zwischen spanisch- und deutschlernenden Studierenden der Universitäten Trier (Deutschland) und Murcia (Spanien). Die Sitzungen des Sprachaustausches, die wöchentlich im Zeitraum eines Semesters in Paaren und per Videokonferenz stattfanden, wurden aufgezeichnet und dienten als Grundlage für die Erarbeitung eines Bewertungsrasters, dessen Validität anschließend an den Projektergebnissen selbst überprüft wurde. Der Einsatz eines Erhebungsbogens, in dem die Teilnehmenden zu interkulturellen Aspekten und ihrer konkreten persönlichen Entwicklung diesbezüglich befragt wurden, diente den Dozentinnen zur internen Bewertung und zur Überprüfung des Erreichens der Projektziele. Beide Methoden, sowohl das Bewertungsraster als auch der Erhebungsbogen, stellten sich als valide Werkzeuge zur Bewertung der interkulturellen Kompetenz heraus.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the development and the results of a virtual language tandem between Spanish and German language students from the Universities of Trier (Germany) and Murcia (Spain). The sessions of the language exchange, which took place in pairs via conference weekly during a term were recorded and served as the basis for the development of an evaluation grid, the validity of which was subsequently tested on the project results. A survey, in which the participants were asked about intercultural aspects and

their concrete personal development in this regard, was used for internal evaluation and to check the achievement of the project goal. Both evaluation methods turned out to be valid tools for assessing intercultural competence.

EINLEITUNG

Kollaborative bzw. kooperative Unterrichtsprojekte haben besonders seit dem Aufkommen des handlungsorientierten Lernansatzes immer mehr an Zuspruch gewonnen. In den letzten Jahren hat der verstärkte Einsatz digitaler Lernplattformen und Werkzeuge die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung solcher Projekte um ein Vielfaches vereinfacht und verbessert. In der Fremdsprachendidaktik kommen sie vor allem mit dem Ziel der Förderung einer aktiven Unterrichtsmethodik und der kommunikativen Kompetenz der Lernenden (vgl. u.a. Siebold & Larreta Zulategui 2012; Gil Salom/Pomino 2016; Böcker et. al 2017) zum Einsatz.

Mit Fokus auf die virtuelle Zusammenarbeit in mündlicher Form ist die Nutzung digitaler Video-Telefonie-Programme wie Zoom, Blackboard oder Webex in den letzten Jahren immer aktueller geworden. Diese Anwendungen vereinfachen die Durchführung von virtuellen Treffen, Unterrichtseinheiten oder Konferenzen und gehören spätestens seit der Covid-19-Pandemie zu alltäglichen Werkzeugen, die in fast allen Bereichen des täglichen Lebens eingesetzt werden.

Der vorliegende Beitrag behandelt die Durchführung eines solchen kollaborativen Projekts zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz am Beispiel eines virtuellen Sprachandems im Rahmen des universitären Fremdsprachenunterrichts. Das vorgestellte Projekt fand in den Wintersemestern 2019/2020 und 2020/2021 mit Studierenden der Universitäten Murcia (Spanien) und Trier (Deutschland) statt. In der Projektbeschreibung unter Punkt 7 werden wir näher auf die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen eingehen.

AUSGANGSSITUATION UND ZIELSETZUNG

Durch den pandemiebedingten Lockdown und die darauffolgenden Maßnahmen im Bildungswesen, die zu einer Umstellung von Präsenz- zu Online-Unterricht führten, wurde die digitale Wende im universitären Bildungsbereich rasant vorangetrieben, was zu einem Kompetenzanstieg der Lernenden und Lehrenden in der Nutzung digitaler Werkzeuge wie der o. g. Videokonferenzsysteme geführt hat.

Der Hauptimpuls für das Projekt bestand jedoch im ebenfalls pandemiebedingten Rückgang der Studierendenmobilität. Der Wert von Auslandserfahrungen kann wohl kaum infrage gestellt werden und in vielen Berufsfeldern werden sie erwartet oder zumindest als ein Plus betrachtet. Umso mehr wäre die Verankerung eines Auslandssemesters in den Studienplänen eigentlich eine logische Folge. Leider ist dies – zumindest an spanischen Universitäten – bisher nicht verpflichtend. Als Argument wird meist die finanzielle Mehrbelastung der Studierenden durch einen solchen Aufenthalt genannt. Die Anzahl der angebotenen Plätze reicht zudem bei Weitem nicht für die Anzahl der Interessierten aus.

Erschwerend kam in den vergangenen Studienjahren hinzu, dass durch die Reisebeschränkungen die meisten Plätze der internationalen und europäischen Austauschprogramme wie Erasmus plus unbesetzt blieben. Diese Programme sind ein wichtiges Werkzeug und zugleich ein Spiegel der europäischen universitären Bildungspolitik, zu deren zentralen pädagogischen Zielen die Internationalisierung und die Mehrsprachigkeit gehören. Als Antwort auf die dauerhaften sozialen Veränderungen und die immer vielfältigeren Strukturen, die im Zuge der Migrationsbewegungen, der persönlichen Mobilität und der kulturellen Kontakte im europäischen Kontext entstanden sind, zielen die entsprechenden Maßnahmen darauf ab, Stereotypen und Klischees entgegenzuwirken und die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Der Einsatz von Sprachtandems gehört allerdings nicht erst seit der Pandemie zu gebräuchlichen Werkzeugen, durch die eine Verbesserung der aktiven Sprach- und Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache erreicht werden soll. Auch die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wurde spätestens in den 90er-Jahren des zwanzigsten Jh. zu einem Ziel der Durchführung von Schüleraustauschprogrammen und Partnerschaften¹. Ebenso hat die Internationalisierung von Studiengängen – sowohl mit Bachelor- als auch Master- und Doktorandenabschluss – an vielen europäischen Universitäten enorm Konjunktur. Im Rahmen internationaler Hochschulprojekte gibt es bereits zahlreiche Initiativen zur Vermittlung von Tandemprojekten sowie einige EU-geförderte Projekte (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel 2016). Wissenschaftliche Beiträge, Materialsammlungen (<https://www.eunita.org/>),

¹ Hier sei besonders auf die im Rahmen der Programme des deutsch-französischen Jugendwerks durchgeführten Schüleraustausche und Sprachkurse hingewiesen. (Schmelter 2004; Brammerts 2001:15). Vgl. auch die Beiträge von Jentges, S./Sars, P. (2022) und Hermann, J./Jentges, S. (2021) zu einem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt.

praktische Hinweise hinsichtlich der Bewertungskriterien oder Veröffentlichungen von Ergebnissen ähnlicher Projekte findet man v. a. bei Bailini (2013), Adamczak-Krysztofowicz (2018) und Berditchewski (2006), dem Begründer und wissenschaftlich-pädagogischen Leiter des internationalen KOMINO-Seminars, das seit 1956 deutsch-russische Tandemprojekte und Sprachkurse anbietet. Der Einsatz der Tandem-Methode als Instrument für Sprach- und Kulturaustausch hat also bereits eine Tradition, die bis zu den frühen 60er-Jahren zurückzuverfolgen ist.

Im theoretischen Teil des Beitrags werden wir mit Fokus auf die sprachdidaktische Perspektive kurz auf die eng miteinander verknüpften Begriffe Interkulturalität, interkulturelle kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und den darauf aufbauenden interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht eingehen. Dabei werden auch die bildungspolitischen Vorgaben genauer beleuchtet, da sie von besonderer Bedeutung für die Erarbeitung von Bewertungskriterien sind. Schließlich stellt die Definition von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz allein kein ausreichendes Werkzeug dar, um das Vorhandensein dieser Kompetenz bei den Lernenden eindeutig zu erkennen und zufriedenstellend zu bewerten. Das zu bewertende Material besteht aus den Ergebnissen der mündlichen Produktion der Teilnehmenden, die sowohl in Form von Videoaufnahmen als auch Transkriptionen dieser Aufnahmen vorliegen. Im empirischen Teil dieser Untersuchung sollen die verschiedenen Instrumente des Bewertungsprozesses vorgestellt und exemplarische Ergebnisse diskutiert werden.

URSPRUNG UND BEGRIFFSBESTIMMUNG

Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation

Die Konzepte der Interkulturalität und der interkulturellen Kommunikation, die innerhalb der Germanistik auf den Übersetzungs- und Kommunikationswissenschaftler Heinz Göhring zurückgehen (vgl. Nikolova 2005, Wierlacher 2003: 257), haben sich im Laufe der Zeit oft vermischt, sodass eine klare Unterscheidung nicht einfach erscheint. Der Begriff „Interkulturalität“ entstand durch das Aufkommen eines soziokulturellen Bewusstseins in der Sichtweise der Mentalität in der Zeit der Migrationsbewegungen der 60er- und 70er-Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts.

Nach Abdallah-Pretceile (2003, zitiert in Böcker et al. 2017: 42) ist Interkulturalität ein künstliches Konstrukt, das erst durch das Zusammentreffen unterschiedlicher kultureller Erfahrungen entsteht. Erst die Konfrontation mit dem kulturell Andersartigen macht diesen Aspekt zu einem interkulturellen Gegenstand, der im Bereich des Verstehens und Handelns anzusiedeln ist, wobei der Blickwinkel entscheidend für das Verständnis ist. Zhang (2012: 75) argumentiert, dass der Begriff Kultur immer die Anerkennung von Werten, Lebensweisen und symbolischen Darstellungen impliziert, auf die sich der Mensch als Individuum in seinen Beziehungen zu anderen und in seinem Weltbild bezieht.

Interkulturelle Kommunikation umfasst folglich die menschliche Interaktion im Kontext verschiedener Kulturen. Ähnlich argumentieren Vargas/Ávila (2018: 210), die interkulturelle Kommunikation als Interaktion zwischen Menschen verstehen, deren Kontexte und Symbole sich so stark unterscheiden, dass sie sich als zu verschiedenen Kulturen gehörig wahrnehmen. Dabei sind solche Interaktionen, also Begegnungen zwischen Menschen aus anderen Kulturkreisen in der Geschichte der Menschheit keine Seltenheit. Der Unterschied liegt in der Art und Weise, wie der andere, der am Kommunikationsakt teilnimmt, konzeptualisiert, wahrgenommen und bewertet wird.

Aus didaktischer Sicht geht es dabei vor allem um die Frage, wie diese Inhalte gefördert werden können, um sich jene Kompetenzen anzueignen, die für interkulturelle Kommunikation notwendig sind (vgl. Fantini 2012: 391).

Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung zum interkulturellen Mittler

Da das Hauptziel der Bildung in allen Lehrbereichen darin besteht, den Einzelnen auf die soziale und berufliche Eingliederung vorzubereiten, ist es wichtig, Interkulturalität auch in den Unterricht einzubeziehen, um die entsprechende Kompetenz der Lernenden zu entwickeln und sie auf eine interkulturelle Realität vorzubereiten. Hier kommt die interkulturelle Kompetenz im Sinne der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Akteure im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen ins Spiel, die sie zu interkulturellen Mittlern befähigt (vgl. Vogt 2016: 79). Konsultiert man die einschlägige Literatur, stellt man allerdings fest, dass es zwar zahlreiche Definitionsversuche mit zentralen inhaltlich Übereinstimmungen gibt, jedoch uneinheitliche Formulierungen und Terminologien verwendet werden. Diese verschiedenen

Konzepte begannen mit der Zeit immer mehr Bereiche zu umfassen, ohne ihre begrifflichen Grenzen wirklich festzulegen (vgl. Blanchet 2018: 9; Vogt 2016: 78). Vor allem das Fehlen konkreter Formulierungen interkultureller Lernziele und didaktischer Handlungsempfehlungen führen unweigerlich zu der Frage, welche interkulturellen Kompetenzen wann und mithilfe welcher Unterrichtsszenarien vermittelt werden sollen. Byram et al. (2002) halten eine eindeutige Antwort auf die Frage nach den Werkzeugen für nicht möglich, da die Grundlagen der Interkulturalität, also Kultur und Kommunikation, auch unscharf sind. Ihnen zufolge ist es unmöglich, im Voraus zu wissen, welche Kenntnisse für die Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen erforderlich sind. Zieht man zudem in Betracht, dass jede mündliche Kommunikation spontan erfolgt und dass sich jede Kultur und soziale Identität ständig weiterentwickelt, werden die Definition der Elemente interkultureller Kompetenz und damit auch die Möglichkeiten zur didaktischen Vermittlung noch unschärfer (vgl. Byram et al. 2002: 13). Dieser Mangel an Konkretheit hindert jedoch nicht daran, sich diese Kompetenz anzueignen. Ganz im Gegenteil wird dadurch Flexibilität geschaffen, die für den Unterricht sehr vorteilhaft ist, da sie es ermöglicht, den Inhalt je nach dem Kontext, auf den die Lehrperson trifft, zu verändern. Dies erfordert jedoch von den Lehrenden einen erheblichen Mehraufwand, denn zunächst müssen die interkulturellen Inhalte, die notwendigen und die bereits bestehenden Kenntnisse zur Behandlung dieser Themen geortet und dementsprechend didaktisch verarbeitet werden.

Obwohl es unmöglich erscheint, eine komplette Liste der Komponenten interkultureller Kompetenz zu erstellen, gibt es Leitfäden, die den Weg zur Entwicklung dieser Kompetenz zeigen. In seinem häufig aufgegriffenen Modell postuliert Byram (1997: 70ff) die Unterscheidung zwischen interkultureller und interkultureller kommunikativer Kompetenz und betrachtet Letztere als ein Netzwerk aus linguistischen, soziolinguistischen, diskursiven und interkulturellen Kompetenzen. Dabei manifestieren sie sich in Form von Teilkompetenzen auf kognitiver, affektiver, willensbezogener und ethischer Ebene, die untereinander vernetzt sind und sich gemeinsam mit der soziolinguistischen, diskursiven und sprachlichen Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz entwickeln. Ähnlich argumentieren auch Erl/Gymnich (2017), die auf das Zusammenspiel einer Vielzahl von Fähigkeiten und Eigenschaften hinweisen, die zur Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen notwendig sind. Die von Byram vorgeschlagenen konkreten Kom-

petenzen umfassen fünf Aspekte im Bereich des Wissens und Handelns, der Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Einstellungen, die unter den bekannten Termini ‚savoir‘, ‚savoir comprendre‘, ‚savoir apprendre/faire‘, ‚savoir être‘ und ‚savoir s’engager‘ zu den Grundsteinen der meisten späteren Kompetenzmodelle wurden. Auch Spychala (2008: 580) definiert interkulturelle Kompetenz als eine kohärente Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, wobei erst die Fähigkeiten dazu beitragen, das Wissen anzuwenden und eine positive Haltung gegenüber der kulturellen Andersartigkeit anzunehmen. Byrams bahnbrechendes Modell der interkulturellen Kompetenz wurde in den späteren Referenzwerken, so auch im 2001 vom Europarat veröffentlichten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sowie in der aktualisierten Fassung (hier GeR genannt) von 2020 als einflussreichstes Kompetenzmodell rezipiert. Im nächsten Abschnitt werden wir näher darauf eingehen.

BILDUNGSPOLITISCHE GRUNDLAGEN INTERKULTURELLER ERZIEHUNG

Seit Ende der Achtzigerjahre waren die Unesco und der Europarat wegweisende Institutionen bei der Formulierung und Verbreitung der Ziele für interkulturelle Bildung, die heute als bildungspolitische Grundlagen in den verschiedenen Referenzrahmen und zahlreichen zusätzlichen Dokumenten ausgearbeitet wurden. Zu den allgemeinen Zielen, die im Laufe der letzten Jahrzehnte in den verschiedenen Projekten zu interkultureller Bildung und Mehrsprachigkeit des Europarats und zur kulturellen Vielfalt von der Unesco (2006: 35-41) verfolgt wurden, gehören verschiedene Themenbereiche v. a. im Rahmen der Förderung der Chancengleichheit, der Berücksichtigung der kulturellen Identität, Verurteilung von Rassismus und ethischer Diskriminierung und der Förderung eines sprachlich angemessenen Unterrichts. Wir möchten im Folgenden kurz die wesentlichen Aussagen zur Interkulturalität und interkulturellen Kompetenz in den verschiedenen Dokumenten zusammenfassen. Dabei soll überprüft werden, durch welche Deskriptoren diese Bereiche abgedeckt werden und ob es auch praktische Hinweise in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Ziele gibt.

Als bekanntestes Referenzwerk gilt zweifellos der GER (2001), der den Stel-

lenwert der interkulturellen Kompetenz offiziell zu einem zentralen Aspekt für die Fremdsprachendidaktik deklariert. Bei Krumm (2014: 134) lesen wir:

Mit dem vom Europarat entwickelten Europäischen Referenzrahmen rückt ein solches erweitertes Konzept von interkultureller Kompetenz nunmehr generell ins Zentrum der Fremdsprachendidaktik (Europarat 2001, 132 ff.). Der Referenzrahmen zielt darauf ab, Lernenden zu helfen, „ihre sprachliche und kulturelle Identität zu gestalten, indem sie vielfältige Fremdheitserfahrungen¹ integrieren.

Nachdem sich in den 80er-Jahren der kommunikative Sprechakt gemeinsam mit der Lernerzentriertheit als das Grundmodell der modernen Fremdsprachendidaktik etabliert hatte, folgte ergänzend der handlungsorientierte Ansatz, der bereits im GER von 2001 verankert ist und der zwischen Aktivitäten und Kompetenzen unterscheidet. Die bereits beschriebene Komplexität der Modelle zur interkulturellen Kompetenz und die terminologische Vielfalt erschwerten jedoch die Festlegung valider Kann-Beschreibungen zur Kalibrierung dieser Kompetenz. Die Forderungen, dem zunehmend multilingualen und multikulturellen Charakter unserer Gesellschaft durch einen dementsprechenden Bildungsansatz gerecht zu werden, führten später dazu, dass der GER einer wesentlichen Überarbeitung unterzogen wurde, die 2020 als Begleitband (Companion Volume) erschien. Die Begriffe der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität wurden nun zu den zentralen Schlüsselbegriffen, die durch das Konzept der Mediation – Sprachmittlung – als neue Sprachaktivität erweitert wurden. Damit wurden im Referenzrahmen zwei wichtige didaktische Grundmodelle verankert, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz. In der interkulturellen Kommunikation kommen Elemente beider Ansätze zum Tragen, da in beiden Methoden die Kommunikation zwischen sprachlich Handelnden die Ausgangsbasis ist. Jedoch ist der kommunikative Ansatz allein kaum ausreichend, um interkulturelle Kompetenzen zu fördern, denn Alltagssituationen implizieren unwillkürlich interkulturelle Aspekte. Die obigen Ausführungen haben bereits verdeutlicht, dass sprachliche Handlungen zwar immer ein Spiegel der kulturellen Konventionen sind, jedoch nicht unbedingt einen universellen Charakter haben. Erst die Konfrontation mit den Konventionen anderer Kulturkreise offenbaren dies, sodass die Sprachlernenden, besonders innerhalb sprachlich homogener Gruppen, kaum die Möglich-

keit haben, reale Unterschiede festzustellen. Zur Erstellung der entsprechenden Deskriptoren im Begleitband (Companion) wurden die bereits im GER erwähnten Aspekte bezüglich des Zusammenhangs zwischen Sprachen und Kulturen und dem Aufbau kommunikativer Kompetenz berücksichtigt und durch weitere Konzepte erweitert (vgl. Europarat 2020: 145). Ein wesentliches Ziel ist dabei die Vorbereitung der Sprachlernenden auf die Rolle von kulturellen Mediatoren. Dieses neue Konzept der Mediation gilt seither als einer der zentralen Begriffe der Fremdsprachendidaktik.

Die entsprechenden Fertigkeiten werden im GER in der Skala zur Förderung des plurikulturellen Raums in sämtlichen Niveaustufen festgelegt. Diese Kompetenz entspricht einer der Fertigkeiten, die im Tandem-Projekt angestrebt wurde. Bereits auf A1-Niveau wird erwartet, dass der/die Lernende „einen interkulturellen Austausch erleichtern [kann], indem er/sie eine einladende Haltung und sein/ihr Interesse mit einfachen Worten/Gebärden und non-verbale Signalen ausdrückt, andere zu Beiträgen auffordert und bei direkter Ansprache Verstehen signalisiert.“ (Europarat 2020: 136) In den Beschreibungen der folgenden Niveaustufen werden die Formulierungen konkreter und spezifischer und reichen über Begriffe wie Empathie, Klärung von Fehlerinterpretationen, Wertschätzung und Verständnis, Förderung von Toleranz und Respekt bis hin zur Fähigkeit, auf C2-Niveau als Mittler in interkulturellen Begegnungen zu agieren.

Dennoch vermisst ein praktisch interessierter Nutzer konkrete Hinweise darauf, wie und mit welchen Werkzeugen die angestrebten Kompetenzen erreicht werden sollen. Der deskriptive Charakter des Dokuments lässt für diese Art der Ausführungen keinen Raum, allerdings wird bereits in der Einleitung des Companion darauf hingewiesen, dass weitere Quellen „als Anregung zur Konzeptualisierung von Mediation in diesem Begleitband beigetragen haben.“ (Europarat 2020: 29). Dazu gehören das Dokument ‚Kompetenzen für demokratische Kultur‘, der ‚Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education‘ und der ‚Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (RePA/CARAP)², die als Grundsatzdokumente plurilingueller, interkultureller und inklusiver Bildung zur Entwicklung der Deskriptoren im GER herangezogen wurden und die wir hier nur kurz hinsichtlich ihrer wesentlichen Gemeinsamkeiten vorstellen werden,

² Wir beziehen uns hier auf die 2012 aus der französischen Originalversion (CARAP) ins Deutsche übersetzte Fassung (RePA). Die Übersetzung ins Spanische MAREP stammt aus dem Jahr 2013.

da eine ausführliche Beschreibung den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Gemeinsame Grundlage dieser Dokumente ist die Definition des Konzepts der Interkulturalität der Unesco. „L’interculturalité est un concept dynamique qui se réfère aux relations évolutives entre groupes culturels.“ (Unesco 2006: 18). Der RePA versteht

„[u]nter Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen [...] didaktische Ansätze [...], welche sich auf Lehr- und Lernaktivitäten stützen, die mehrere Sprachen und Kulturen einbeziehen.“ (Europarat 2009: 27)

Dabei sollen die Lernenden auf Situationen vorbereitet werden, in denen die sprachlichen und kulturellen Unterschiede ihre besondere Aufmerksamkeit erfordern. In Anlehnung an die vier von der Unesco (2006: 19, 20) deklarierten Säulen der interkulturellen Bildung werden hier die drei als deklaratives, persönlichkeitsbezogenes und prozedurales Wissen bekannten Globalkompetenzen definiert, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse aktiviert werden und die gültig für alle Sprachen und Kulturen sind. (Vgl. Europarat 2009: 34)

Ebenso strebt das Projekt des Europarats zur Erarbeitung der Kompetenzen für demokratische Kultur die Förderung des interkulturellen Dialogs an, welcher als Ausgangspunkt für konstruktives Engagement zur Überbrückung kultureller Gräben und zur Stärkung der Kohäsion demokratischer Gesellschaften anzusehen ist (vgl. Europarat 2018: 21). Auch hier finden wir ein mehrgliedriges Kompetenzmodell aus Werten, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritischem Denken. Praktische Hinweise zu spezifischen Unterrichtssituationen oder Handlungsspielräume zur Kompetenzerweiterung fehlen ebenfalls in diesen Werken, sodass auch hier unklar bleibt, wie diese Kompetenzbereiche genau gefördert werden können.

Das Ziel der Förderung eines sprachlich angemessenen Unterrichts im Sinne des plurilingualen Ansatzes beinhaltet als bildungspolitisches Ziel, dass jeder Lernende nicht nur die Fähigkeit besitzt, in seiner Erstsprache, sondern auch in mindestens einer weiteren Sprache zu kommunizieren (vgl. Unesco 2006: 38), was zum Aufbau der Kompetenz und der Bereitschaft beiträgt, auch über die kulturellen Grenzen hinaus zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Unesco (2016) schlägt als konkrete Formen solcher Kooperationen direkte Kontakte und regelmäßige Austauschprogramme zwischen Lernenden und Lehrenden in verschiedenen Ländern oder Kulturkreisen vor oder auch die

Durchführung gemeinsamer Projekte zwischen Schulen und Institutionen.

Somit stellt der Fremdsprachunterricht ein besonderes Bindeglied beider Konzepte, Kultur und Sprache dar, denn im Sprachlernprozess bedeutet interkulturelle Bildung die Erarbeitung sowohl kultureller als auch sprachlicher Kompetenz, da die Schüler einerseits ständig mit den Tatsachen anderer Kulturen in Berührung kommen und andererseits die Sprache als Instrument zur Integration und Entdeckung des Anderen nutzen. Der authentische kollaborative Sprachaustausch, sei es in Form von Austauschprogrammen in Präsenzform oder in Form von virtuellen Sprachtandems, stellen ohne Zweifel ein effektives Werkzeug zur Umsetzung dieses Ansatzes dar.

GRUNDLAGEN DES TANDEMBASIERTEN FREMDSPRACHENLERNENS

Formen und Ziele des Sprachtandems

Das Sprachtandem kann als eine besondere Form der sprachenlernorientierten Peer-Interaktion (vgl. Bailini 2017) definiert werden, wobei das charakteristische Prinzip die Interaktion zwischen zwei Sprachlernenden durch die Verwendung der Muttersprache (L1) als auch der Zielsprache (L2) ist. Im Allgemeinen soll durch den Einsatz dieser Methode eine Verbesserung der Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache erreicht werden. Es handelt sich dabei um die Interaktion zwischen zwei Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen, wobei die gegenseitige Hilfe im Lernprozess im Vordergrund stehen sollte (vgl. Böcker et al. 2017). „Dabei werden die Tandempartner gleichzeitig zu Lernenden als auch Lehrenden der fremden wie der eigenen Sprache: Der Tandempartner unterstützt den andere(n) beim Erlernen der Fremdsprache, die wechselseitig auch die Muttersprache darstellt.“ (Kuhn/Gerlach/Spaniel 2016: 695). Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die Lernenden Interesse haben, mehr über die andere Person und deren kulturelles Umfeld zu erfahren. (vgl. Siebold/Larreta Zulategui 2012)

Man unterscheidet gemeinhin zwischen zwei Arten des Tandems: dem Präsenztandem und dem Distanztandem. Wie aus den Bezeichnungen abzuleiten ist, handelt es sich beim Ersten um ein Treffen vor Ort mit dem Ziel des mündlichen Sprachaustausches in beiden Sprachen. Beim Distanztandem kann zwischen dem schriftlichen und dem mündlichen Sprachaustausch unterschieden

werden. Dazu gehören in schriftlicher Form z. B. Austausch über E-Mails oder Chats und in mündlicher Form in der Regel Online-Sitzungen über Videoplattformen. Letztere können als besondere Art des Distanztandems angesehen werden, da eine gewisse Analogie zum Präsenztandem besteht.

In beiden Formen kann zwischen dem freien Tandem und dem institutionalisierten Tandem unterschieden werden. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es innerhalb eines Bildungskontextes, also z. B. an Schulen oder Universitäten stattfindet und in der Regel einem gewissen Maß an Steuerung und Kontrolle durch die Lehrenden unterliegt, die den Lernprozess der Tandempartner (mit)gestalten, überwachen und evaluieren. Ein Vorteil des Tandemlernens liegt also auch im Prinzip der Autonomie und der Möglichkeit der Selbst- bzw. Mitbestimmung der Lernenden bei der Gestaltung der Lernziele, der Themenauswahl, der zeitlichen Organisation u. a., je nach Lern- und Ausgangssituation. Mit Brammerts (2006) vertreten wir allerdings die Auffassung, dass das Autonomieprinzip nicht unbedingt zum Hauptziel deklariert werden sollte, denn oft bestehen unter den Teilnehmenden wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Erfahrung im selbstständigen Lernen, sodass eine Kontrolle seitens der Lehrpersonen eher von Nutzen ist. (Böcker 2012: 10)

Zu den allgemeinen Zielen beim Einsatz von Sprachtandems zählt die Entwicklung und Verbesserung der kommunikativen Kompetenz, die Verbesserung der phonetischen und prosodischen Aspekte, die Förderung der Verwendung idiomatischer und pragmatischer Strukturen in der gesprochenen Sprache, die Erweiterung des Wortschatzes und die Steigerung des allgemeinen Sprachbewusstseins. Generell werden eine Förderung und Festigung aller zuvor erworbenen linguistischen Kompetenzen angestrebt.

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz als Ziel beim Einsatz von Sprachtandems

Eine oft vertretene Annahme ist, dass interkulturelles Lernen beim Tandemlernen implizit und automatisch stattfindet. Dieser Gedanke beruht wiederum auf der idealisierten Annahme, dass die Teilnehmenden Interesse an der Kultur des Tandempartners haben. Dies kann jedoch nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden und weniger im Falle von institutionalisierten Projekten, bei denen die Teilnahme nicht unbedingt freiwillig ist und somit auch Unterschiede in der Motivation der Lernenden existieren können. Auch Jentges & Sars

(2022: 69) stellen im Rahmen eines deutsch-niederländischen Schüleraustauschprojekts fest, „dass sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse nicht automatisch und von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande kommen.“

Eine wesentliche Rolle spielt auch die metakognitive Ebene, denn es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden im Sinne eines metakognitiven Wissens über ein bestimmtes, bereits vorhandenes interkulturelles Selbstverständnis verfügen. Es handelt sich um das in den erwähnten Referenzrahmen als ‚savoir‘ bezeichnete Wissen um die kulturellen Besonderheiten des Anderen und die Tatsache, dass diese zu Missverständnissen führen können. Ebenfalls vorausgesetzt wird das Wissen um das Vorhandensein von Stereotypen und das Bewusstsein, dass es sich um negativ belastete, nicht zu verallgemeinernde Meinungen und Urteile handelt.

Ergebnisse aus bereits durchgeführten deutsch-französischen Studien (vgl. den Beitrag von Ciekanski in Böcker et al. 2017) zeigen allerdings, dass diese Annahmen nicht als selbstverständlich angenommen werden können. Die Auswertung der Antworten der Teilnehmenden des besagten Projekts brachte zutage, dass kulturelle Aspekte kaum Erwähnung fanden und das Bewusstsein der Lernenden bezüglich kultureller Unterschiede oder kulturell bedingter Missverständnisse daher auch nicht wesentlich gesteigert worden ist. Missverständnisse, die auf kulturellen Divergenzen beruhten, wurden nicht als solche identifiziert. Damit waren die kulturellen Kompetenzen inexistent bzw. kaum bewertbar.

Aus der Umfrage geht hervor, dass die im Sprachtandem entwickelten Lernsituationen den Lernenden vermutlich nicht ausreichend dazu einladen, die Komplexität dessen mit einzubeziehen, was die Erfahrung der Begegnung mit dem anderen in interkulturellen Begriffen bedeutet. (ebd.: 43)

Interkulturelle Aspekte sind für die Teilnehmenden nicht automatisch erkennbar. Ciekanski (2017) folgert aus ihren Ergebnissen, dass bei den Lernenden die Aufmerksamkeit auf das sprachliche Material überwiegt, wodurch die kulturellen Aspekte in den Hintergrund gedrängt werden. Dieses rein linguistische Aufmerksamkeitsmonopol, gemeinsam mit der Bedeutung der Lernanlässe und Lernsituationen, scheint die wesentliche Problematik bei der Auseinandersetzung mit interkulturellen Begriffen zu sein. Daraus ist zu folgern,

dass die Konfrontation mit dem kulturell Andersartigen in den Vordergrund gerückt werden muss oder anders gesagt, dass die kulturellen Aspekte explizit in den Planungs- und Durchführungsprozess des Projekts aufgenommen werden sollten. Dabei sollten sowohl die Themen, die als Sprech Anlass vorgegeben werden, als auch die entsprechenden Aufgabenstellungen so eingebaut werden, dass das Bewusstsein der Lernenden auf die kulturellen Divergenzen und damit die interkulturelle Vielfalt gelenkt wird.

Vorteile der Nutzung von Sprachtandems

Der Gewinn des Einsatzes von Sprachtandems liegt nahe, wenn wir uns den Aspekt der Konfrontation mit dem Andersartigen ins Gedächtnis zurückrufen. In keiner vergleichbaren Interaktionssituation des Unterrichts kommt es zu einer solchen Konfrontation mit Benutzung authentischer Sprache, die Alltagswendungen und -strukturen sowie umgangssprachliche und idiomatische Wendungen enthält. Je nach Grad der Steuerung kann ein hoher Grad an Realitätsnähe innerhalb der Kommunikationssituationen erreicht werden, was deutlich zur Motivationssteigerung und automatisch zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten beiträgt. Grundvoraussetzung eines funktionierenden Tandems ist das Prinzip der Gegenseitigkeit. Durch das gegenseitige sich Helfen werden die sozialen Fähigkeiten und die strategischen Kompetenzen mehr als in anderen Lernsituationen gefordert und gefördert. Brammerts (2001) erklärt dies folgendermaßen:

Tandem als Partnerschaft zwischen Lernern unterscheidet sich damit von anderen Lernkontexten, in denen nur ein Beteiligter als Lerner profitiert. Eine Tandemlernpartnerschaft hebt sich nicht nur vom Lernen in einer Lehrer-Schüler-Beziehung ab, sondern zum Beispiel auch vom Lernen durch Kommunikation mit Muttersprachlern, die selbst nicht die Sprache des Lerners lernen (etwa bei einem Auslandsaufenthalt): Man kann von ihnen nicht die gleiche Bereitschaft und Fähigkeit erwarten, beim Lernen zu helfen, wie von einem Tandempartner. (ebd. 2001: 12)

Dies bezieht sich nicht nur auf die sprachlichen, sondern auch auf inhaltliche und somit interkulturelle Aspekte. Entsprechend dem Lernziel des Kulturbewusstseins (cultural awareness) fördert die Einbeziehung konkreter in-

terkultureller Themen die Sensibilisierung der Lernenden für die kulturellen Unterschiede und das Gespräch regt zum Nachdenken über die eigene kulturelle Identität an. Dieser Sensibilisierungsprozess wird besonders durch die gezielten Arbeitsanweisungen gefördert, die eine Anbindung an spezifische Unterrichtsthemen und deren authentische Behandlung möglich machen. Dadurch wird kooperatives Lernen zu einem Bindeglied zwischen authentischer interkultureller Kommunikation, Sprachlernen und weiteren Kompetenzen, die mittlerweile als Schlüsselqualifikationen bekannt sind. Hierzu zählen z. B. – im Sinne des sprachlichen Handelns – die Handlungskompetenz, die soziale Kompetenz oder die Methodenkompetenz, die wir im Fall des Tandems auch strategische Kompetenz nennen können.

Andererseits wird nicht allein durch die Abwesenheit des Lehrenden in den jeweiligen Gesprächssituationen auch der Aspekt der Lernerautonomie besonders gefördert. Dabei besagt das Autonomieprinzip, dass die Lernenden in der Regel ein hohes Maß an Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. u. a. Schmelter 2004), indem sie selbst bestimmen, wann, wie und was sie lernen wollen. Gleichzeitig ist dieses Prinzip eng mit dem der Gegenseitigkeit verbunden, da Lernerautonomie auf beiden Seiten des Tandems vorhanden sein muss. Beide Tandempartner verpflichten sich zu Beginn dem Gegenüber, bestimmte Rahmenbedingungen anzuerkennen, das Autonomieverständnis des Anderen anzuerkennen und ihn dabei zu unterstützen (Little 2001: 17, 20). Dafür ist wiederum Flexibilität erforderlich, da beide sowohl die Rolle des Lernenden als auch des Helfenden übernehmen. Dieser Perspektivenwechsel innerhalb des Lernprozesses ist ein weiterer Vorteil, der nur beim Tandemlernen möglich ist.

BEURTEILUNGSTRUMENTE DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

Beispiele für Kategorisierungsverfahren

Im vorhergehenden Abschnitt haben wir die Rolle der Lehrperson und die verschiedenen Bereiche der Intervention angesprochen. Diese kann von der Vorgabe der Themen über die Verteilung der Tandempartner und des Zeitplans bis hin zur Formulierung konkreter Aufgabenstellungen gehen. Der Interventionsgrad hängt dabei von der spezifischen Lehr- /Lernsituation aus,

sollte aber in jedem Fall immer eine Evaluationsphase enthalten, in der die Teilnehmenden konstruktive Rückmeldungen bekommen. Diese Phasen können während oder am Ende des Projekts durchgeführt werden. Notwendig für die Vergabe von Feedback ist die vorhergehende Beurteilung der erbrachten Leistungen bzw. der mündlichen Produktion der Partner. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Bewertungskriterien interkultureller Kompetenz. Woran und wie kann diese festgemacht und gemessen werden? Verschiedene Autoren haben bereits auf das Defizit im Bereich der Beurteilungsmethoden hingewiesen (exemplarisch vgl. Vogt 2016: 2).

Aus den Ausführungen in Kapitel 4 wurde deutlich, dass die umfangreichen Kategorisierungen der Kompetenzen und Subkompetenzen und deren Skalierungen in den verschiedenen Referenzrahmen auf ein gemeinsames Modell an Globalkompetenzen zurückgeht, die als Grundsteine der interkulturellen Bildung gelten: das deklarative, das persönlichkeitsbezogene und das prozedurale Wissen. Auch der Begleitband stützt sich auf dieses Modell als Grundlage für die Kalibrierung der Kann-Beschreibungen, konkret im Rahmen der Mediation als kommunikative Sprachstrategie der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz.

Dennoch bleibt die Frage offen, mit welchen konkreten Werkzeugen diese Kompetenzen, die hierfür notwendig sind, gefördert und bewertet werden können, denn darauf geben weder der GER noch der Begleitband eine konkrete Antwort. Dies mag daran liegen, dass beide Werke keinen präskriptiven, sondern deskriptiven Charakter haben und sich damit eher als Orientierungshilfe denn als vorschreibendes Regelwerk betrachten. Es wird also beschrieben, was im Idealfall vom Sprecher erreicht werden soll, jedoch nicht, wie dies zu geschehen hat und mithilfe welcher Kriterien die Beurteilung durchgeführt werden soll.

Man sucht also vergeblich nach einer Aufstellung praktischer Hinweise für den Lehrenden, wie die relativ allgemeinen Kann-Beschreibungen in Aktivitäten oder Unterrichtsszenarien zur Anwendung kommen könnten. Beispiele, wie sich interkulturelle Kompetenz in Form von sprachlichen oder nichtsprachlichen Äußerungen manifestiert, fehlen gänzlich. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung wären Hinweise auf typische Situationen sinnvoll, die Anlass für Missverständnisse sein können. Gerade bei der Durchführung von interkulturellen Projekten, die auf der Bewertung freier mündlicher oder schriftlicher Produktion beruhen, wären in diesem Zusammenhang konkrete Bewertungsbeispiele hilfreich, denn hier geht es nicht um Kriterien wie

sprachliche Korrektheit, Aussprache, Wortschatz oder inhaltliche Korrektheit, also um die Sprache selbst, sondern um die Haltung, die durch die Sprache ausgedrückt wird.

Von den Lehrenden erfordert die Förderung und Bewertung interkultureller Kompetenz eine besondere Bereitschaft, sich intensiv mit den Kriterien und Aspekten interkultureller Bildung auseinanderzusetzen. Die Definition des Begriffs der interkulturellen Kompetenz als „a complex of abilities needed to perform ‚effectively‘ and ‚appropriately‘ when dealing with others of a different language–culture background“ (Fantini 2012: 391) deckt die Komplexität des Konzepts auf.

Im Jahr 2021 erschien der Begleitband zum RFCDC, „Assessing Competences for democratic culture“, in dem insgesamt 12 Methoden der Bewertung demokratischer Kompetenzen mit konkreten Beispielen vorgestellt werden, die in angepasster Form auch für den Sprachunterricht anwendbar sind. Zu den Methoden gehören unter anderem Verfahren wie dialogbasierte Bewertung, Selbstbewertung, Beobachtung, mündliche Präsentationen, Debatten, Rollenspiele, Essays, Autobiografien, Portfolios und auch projektbasierte Bewertungen. Letztere Methode entspreche dem Verfahren, dass in unserem Tandem zur Anwendung kommt. Drei wesentliche Punkte werden hier als charakteristisch für die Aufgabe bzw. Rolle des Lernenden beschrieben: (1) Dokumentierung des Projektablaufs, (2) Dokumentierung des Lernprozesses und (3) kritische Selbstreflexion. Die Bewertung kann sowohl in Form eines ‚self-assessment‘ als auch durch den Lehrenden erfolgen. Es wird klar auf die Schwierigkeit der Bewertung der aus den Projekten resultierenden Produkte und Dokumentationen hingewiesen, teils aufgrund der Bewertungskriterien selbst, teils durch die Komplexität der Resultate.

Projektbezogene Beurteilungen können also sehr zeitaufwendig sein und zudem die Bewertung eine geringe Reliabilität aufweisen. Letzterem kann die Mehrfachbewertung durch verschiedene Personen und die Verwendung eines gemeinsamen, vorher entwickelten Bewertungsrasters entgegenwirken. Diese sollten auch den Lernenden vor der Durchführung des Projekts zur Verfügung gestellt werden, da sie die Produktion der Resultate lenken. Auf diese Weise kann eine hohe Validität der Ergebnisse erreicht werden (vgl. Europarat 2021: 125-130). Insgesamt ist die Bewertung von Projekten im Allgemeinen, besonders aber in einem kollaborativen Rahmen mit Teilnehmern aus heterogenen Sprach- oder Kulturkreisen, eine Herausforderung.

Entwicklung des Bewertungsrasters für das Tandem-Projekt

Der Bewertungsprozess interkultureller Kompetenzen bleibt also, wie wir in den obigen Ausführungen zeigen konnten, trotz vielfältiger Definitionsversuche, Deskriptoren und Skalierungen komplex. Die Vielfalt der Lernsituationen, der didaktischen Methoden, der Lernziele etc. scheinen eine einheitliche Kategorisierung der Bewertungskriterien unmöglich zu machen. Der Lehrende selbst ist folglich für die Aufstellung der Kriterien in diesem Rahmen verantwortlich.

Von Nutzen sind dabei selbstverständlich die im Vorfeld besprochenen Kann-Beschreibungen des Begleitbandes des GER und sämtliche in der besprochenen Literatur angegebenen vielfältigen Kompetenzen. Je nach Lernsituation sollte abgewogen werden, welche dieser Kompetenzen gefördert bzw. bewertet werden sollen.

Da einerseits das sprachliche Material, das in unserem Projekt generiert wurde, sehr umfangreich und komplex war und andererseits auch die besprochenen Kompetenzmodelle nicht ohne Weiteres operativ sind, haben wir uns bei der Bewertung der Produktion des Folgeprojekts in Form der Aufnahmen unserer Teilnehmenden für ein vereinfachtes Evaluierungssystem entschieden. Zu dessen Entwicklung wurden sowohl ein deduktives als auch ein induktives Verfahren angesetzt, um die Bewertungskriterien zu definieren. Im deduktiven Verfahren wurde zunächst vor Projektbeginn eine Probekategorisierung erstellt, die dann anhand des sprachlichen Materials auf seine Brauchbarkeit geprüft wurde. Anschließend wurden im deduktiven Verfahren anhand des produzierten sprachlichen Materials überprüft, inwieweit diese Kategorien zu Bewertungszwecken anwendbar waren. Nicht alle Kategorien stellten sich dabei als operativ heraus.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit haben wir bereits ausführlich eines der oft rezipierten Kompetenzsysteme – Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen bzw. kritisches Verstehen – beschrieben, das uns als Grundlage zur Erstellung des Kriterienkatalogs diente. Für das Tandemprojekt wurden die relevant erscheinenden Kompetenzen ausgewählt und so abgewandelt, dass sie für uns operativ wurden. So entstand zunächst ein Raster mit mehreren Kategorien und Subkategorien. Die zentralen Kategorien bestanden aus Wissen, Verstehen/in Beziehung setzen, Wertschätzung/Einstellung/Neugier und schließlich Kritikfähigkeit. Nachträglich wurden

durch induktive Verfahren Unterkategorien gebildet, um zu überprüfen, in welchen konkreten Bereichen oder für welche Aspekte diese Kategorien erkennbar waren. Dabei handelt es sich um die Bereiche (a) die eigene Kultur, (b) die fremde Kultur, (c) Vorhandensein von Unterschieden, (d) Stereotypen/Clichés.

Eine gewisse Sonderkategorie bildet dabei der Aspekt der Stereotypen, bei dem wir uns eng an den Themen orientiert haben, die den Teilnehmern zur Auswahl gestellt wurden. Hierbei wurde nochmals zwischen Identifizieren, Bewerten und Formulieren und kritisch Beurteilen unterschieden.

DAS VIRTUELLE SPRACHTANDEM ‚MU-TRI‘

Projektdesign

Teilnehmer

Das Projekt wurde in den Wintersemestern 2019/2020 (Pilotprojekt) und 2020/2021 mit Studierenden der Universitäten Murcia (Spanien) und Trier (Spanien) durchgeführt. Im Fall der spanischen Studierenden handelte es sich im ersten Projektdurchlauf um Bachelor-Studierende der Anglistik mit Nebenfach Deutsch als Fremdsprache und Deutschkenntnissen auf A2.1/A2.2-Niveau (3. Semester). Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 19 und 21 Jahren. Die Studierenden aus Trier waren zum Teil Master-Studierende der Fächer „Interkulturelles Lernen“ und zum Teil Studierende im Fach Spanisch als Fremdsprache mit einem wesentlich höheren Sprachniveau. Das Alter lag hier zwischen 21 und 24 Jahren.

Gruppenorganisation

Was die Zuordnung der Tandempaare angeht, erfolgte diese nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern nach von uns bestimmten Kriterien. Die Paare wurden nach vorhergehender Absprache der Dozentinnen einander zugewiesen, wobei besonders charakterliche Eigenschaften wie Schüchternheit, Extrovertiertheit oder auch Interessensgebiete der Studierenden, die ihnen bekannt waren, berücksichtigt wurden. Dies sollte die Kommunikationssituationen positiv beeinflussen.

Themenauswahl

Die in den Sitzungen zu behandelnden Themen orientierten sich in dieser Phase sehr stark an der Thematik des jeweiligen Lehrplans der entsprechenden Fächer. Um den Teilnehmenden kommunikative Anstöße zu geben, wurden ihnen von den Dozentinnen zweisprachige Dokumente zu den konkreten Themen zur Verfügung gestellt, die im engen Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung standen und auch im Unterricht selbst behandelt wurden. Dies diente gleichzeitig zur Wortschatzunterstützung und Vorbereitung auf die Sitzungen.

Technische und organisatorische Aspekte

Es handelte sich um ein virtuelles Tandem. Die Durchführung der Tandemsitzungen erfolgte digital über ein entsprechendes Videokonferenzsystem, wobei den Teilnehmenden freigestellt war, welches System sie benutzten. Die ca. vierzigminütigen Sitzungen fanden in Paaren bzw. Gruppen in der Regel wöchentlich statt und mussten aufgezeichnet werden. Nach Abgabe der Einverständniserklärung bezüglich der Nutzung dieser Videoaufnahmen zur wissenschaftlichen Auswertung wurden die Aufzeichnungen der Gespräche den Dozentinnen zur Verfügung gestellt.

Bewertungssystem

Die Bewertung der Ergebnisse erfolgte über verschiedene Kanäle:

- a) Mündliches Feedback: Zu Beginn, nach Ablauf der ersten Hälfte des Projekts und am Projektende wurden gemeinsame virtuelle Sitzungen durchgeführt.
- b) Sitzungsprotokolle: Im Fall der Studierenden des Faches „Interkulturelles Lernen“ der Universität Trier wurden schriftliche Kurzberichte der Studierenden über den Sitzungsverlauf und Lernergebnisse als bewertbare Studienleistungen angerechnet.
- c) Bewertungsogen: Am Ende des Projekts wurde den Teilnehmenden ein Online-Formular zugesendet, in dem sie zu verschiedenen Aspekten befragt wurden. Von den 22 Fragen, die im Formular gestellt wurden, be-

zogen sich die ersten 8 Fragen auf allgemeine Angaben zur Person, zum Studiengang, zu Sprachkenntnissen und vorherige Erfahrungen mit Sprachtandems. Die anschließenden Fragen setzten sich aus Ja/Nein-Fragen, numerischen Auswahlfragen und offenen Fragen mit der Möglichkeit, frei zu antworten, zusammen, in denen die Studierenden zu verschiedenen Bereichen befragt wurden. Dazu gehörten zum einen organisatorische Aspekte wie Partnerzuordnung, zeitliche Einteilung und Fristen und Themenauswahl und zum anderen Fragen zum Nutzen des Projekts hinsichtlich der verfolgten Ziele bezüglich sprachlicher und interkultureller kommunikativer Kompetenz.

- d) Videoaufnahmen: Die Auswertung der Aufnahmen durch die Dozentinnen diente der Erarbeitung eines Rasters zur Bewertung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Dabei wurden die Aussagen aus dem Pilotprojekt den von uns erarbeiteten Kriterien zugeordnet, um ein Raster zu erstellen. Die Aussagen des Folgeprojekts wurden dann mit Hilfe des Rasters bewertet und konkrete Ankerbeispiele herausgearbeitet.

DURCHFÜHRUNG DES PILOTPROJEKTS

Der erste Durchlauf, der als Pilotprojekt diente, fand mit 10 Studierenden (6 Studentinnen und 4 Studenten) der Universität Trier und 24 Studierenden (15 Studentinnen und 9 Studenten) der Universität Murcia im Wintersemester 2019/2020, also genau zu Beginn der Pandemie statt. Die Teilnehmer verabredeten sich zu wöchentlichen Treffen per Videokonferenz über die Plattform ‚Zoom‘ und behandelten bei jeder Sitzung jeweils ein vorgegebenes Thema, das als Sprachanlass diente. Dabei sollte abwechselnd 15 bis 20 Minuten in der Fremdsprache gesprochen werden.

Die zu behandelnden Themen orientierten sich in dieser Phase sehr stark an der Thematik des jeweiligen Lehrplans der entsprechenden Fächer. Einführend wurde gemeinsam mit den Dozentinnen und allen Teilnehmenden eine gemeinsame virtuelle Sitzung abgehalten, in der Ablauf und die Bedingungen erläutert und die jeweiligen Tandempartner zugeordnet wurden. Der abschließende Fragebogen wurde am Projektende online versendet.

Wie aus der Teilnehmerzahl ersichtlich wird, war bei diesem Durchlauf die

Anzahl der Teilnehmenden aus den beiden Universitäten heterogen. Es gab wesentlich mehr spanische Studierende, sodass auch das Zuordnungsverhältnis der Paare bzw. Gruppen zwischen 1:2 und 1:3 schwankte. Die meisten Gruppen setzten sich aus jeweils zwei spanischen Studierenden und einem Deutschen zusammen. Die Terminplanung der Treffen wurde den Teilnehmenden selbst überlassen. Ein erstes Treffen wurde jeweils per E-Mail vereinbart. Allerdings gab es Vorgaben bezüglich der Zeiträume und der Abgabetermine der Sitzungsprotokolle bzw. Video-Aufnahmen. Die Themen der jeweiligen Wochen waren ebenfalls vorgegeben und standen in direktem Bezug zur Thematik der Unterrichtsstunden in diesem Zeitraum. Dabei handelte es sich um folgende Themenbereiche:

- Vorstellung / Familie
- Leben im Ausland / Erasmusstudium
- Arbeitsmöglichkeiten für junge Menschen in beiden Ländern / Traumbeurufe
- Bildungssysteme in Spanien und Deutschland (Schule, Studium, Ausbildung, Alternativen)
- Arbeit und Beruf: Vorstellungsgespräch simulieren
- Feste und Feiern: Weihnachten

Die beschriebene Ausgangssituation und die straffe Organisation waren einerseits notwendig, um nicht in Konflikt zum offiziellen Zeit- und Lehrplan zu geraten. Andererseits war das stark gesteuerte Verfahren mit zeitlichen und thematischen Vorgaben und strikten Abgabeterminen auch eine Quelle der Kritik, die aus den finalen Fragebögen hervorgeht. Da es sich um einen Stundenaufwand außerhalb des Unterrichts handelte und die Gruppen sich zeitlich koordinieren mussten, stellte sich die Terminfindung und die Einhaltung der Vorgaben für einige Teilnehmende schwierig dar. Auch die Heterogenität in der Anzahl der spanischen und deutschen Studierenden wurde kritisiert, da der Anteil der mündlichen Produktion der spanischen Studierenden dadurch geringer war. Nach Abschluss des Projekts fand eine ausführliche Besprechung mit den Studierenden statt, in denen sie Gelegenheit für ein allgemeines Feedback erhielten. Als Abschluss wurde allen Teilnehmenden am Ende der Erhebungsbogen in Form eines digitalen Formulars geschickt.

AUSWAHL DER ERGEBNISSE DES ERHEBUNGSBOGENS ZUR ALLGEMEINEN BEWERTUNG DES TANDEM-PROJEKTS

Im Folgenden werden die Fragen, die entsprechenden Ergebnisse und eine entsprechende exemplarische Auswahl an konkreten freien Antworten vorgestellt. Dabei werden die Fragen mit F1, F2, F3 etc. fortlaufend nummeriert, die Teilnehmer mit T1, T2, T3 etc., und die Antworten der Teilnehmer entsprechend mit Ax/Ty gekennzeichnet. Da der Fragebogen auf Spanisch verschickt wurde, handelt es sich um eine Übersetzung sowohl der Fragen als auch der Antworten aus dem Spanischen ins Deutsche. Wir haben uns hier aus Platzgründen nur auf die deutsche Übersetzung beschränkt.

- Die Fragen 9 und 10 bezogen sich auf die Partnerzuordnung:
F9: Hatten Sie das Gefühl, dass die Aufteilung der Paare oder Gruppen angemessen war?

Nein: 1 Antwort (T2)

Ja: 15 Antworten, wobei 2 Studierende die Heterogenität beklagen und 2 ihre positive Meinung unterstreichen.

A9/T8: „Ja, obwohl vielleicht es mit noch einem deutschen Studierenden schöner gewesen wäre.“

A9/T14: „Ja, ich bin sehr zufrieden mit meiner Tandemgruppe. Es war sehr schön, mit meinen Tandemkolleginnen zu arbeiten.“

- F10: Wenn nicht, wie könnte Ihrer Meinung nach eine bessere Aufteilung erreicht werden?

A10/T2: Die Fragen sollten einfacher sein und die Deutschsprachigen ein einfacheres Deutsch sprechen.

- Die Fragen 11 bis 13 bezogen sich auf die Themenauswahl:

F11: Wie beurteilen Sie die Auswahl der Themen? (Skala 1-5)

Antworten: Skalen 1 und 2: 0; Skala 3: 8; Skala 4: 8; Skala 5: 0

F12: War die Zuordnung der Aufgaben zu den einzelnen Sitzungen angemessen und leicht nachvollziehbar? (Skala 1-5)

Antworten: Skala 1: 1; Skala 2: 0; Skala 3: 8; Skala 4: 6; Skala 5: 1

F13: Wo gab es in dieser Hinsicht Probleme? (offene Frage)

Hier gab es Antworten zu konkreten Bereichen wie Vokabular (T2, T3, T4, T9) oder auch Koordinationsprobleme, die entstanden waren, einerseits wegen unterschiedlicher Abgabetermine (T7) und andererseits durch den krankheitsbedingten Ausfall der Dozentin in Trier am Anfang des Projekts (T14).

A13/T2: „die Deutschen zu verstehen und mich frei auszudrücken.“

A13/T3: „Bei bestimmtem, spezifischem Wortschatz“

A13/T4: „In bestimmten Momenten habe ich bemerkt, dass mir Wortschatz fehlt.“

A13/T9: „Einige Themen waren schwer zu behandeln durch unser niedriges Wortschatzniveau.“

A13/T7: „Jeder von uns hatte eine unterschiedliche Abgabefrist.“

A13/T14: „Mangelnde Koordinierung und Kommunikation zwischen den beiden Lehrerinnen zu Beginn aufgrund der Krankmeldung von [...]. Am Ende wurde jedoch alles gelöst.“

- Die Frage 14 bezog sich auf den organisatorischen Aspekt der Zeiteinteilung. F14: Wie fanden Sie die Aufteilung und den zeitlichen Ablauf der Sitzungen (Häufigkeit der Sitzungen, Dauer der Sitzungen, Zeitplan)? (Skala 1-5)

Antworten: Skala 1: 1; Skala 2: 4; Skala 3: 7; Skala 4: 4; Skala 5: 0

- Die Fragen 15 bis 20 bezogen sich auf spezifische Aspekte der unterschiedlichen Lernziele und die Gesamtbewertung des Nutzens des Tandems als Werkzeug im Spracherwerbsprozess. Dabei handelte es sich sowohl um geschlossene (F15, F17, F19, F20) als auch offene Fragen (F16, F18).

F15: Eins der Ziele des Projekts war, die Aufmerksamkeit auf die Aussprache und die Intonation zu lenken, sie zu verbessern und auch das Erkennen der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu fördern. Hatten Sie den Eindruck, dass die Sitzungen für diese Ziele positiv waren?

Die Antwortmöglichkeiten waren: Option 1: Ja, sehr positiv; Option 2: ein gewisser Einfluss; Option 3: kein Einfluss

Die Antworten sehen wie folgt aus: Option 1: 9; Option 2: 6; Option 3: 0.

Die Antworten auf diese Frage interpretieren wir als sehr positiv, denn fast zwei Drittel der Befragten beantwortete diese Frage mit „sehr positiv“. Zudem

gibt keine befragte Person an, keinen Einfluss auf die sprachliche Kompetenz in den Bereichen Phonetik und Intonation bemerkt zu haben.

F16: Ein weiteres Ziel neben den rein sprachlichen Aspekten war die Förderung des interkulturellen Austauschs und des Bewusstseins für interkulturelle Unterschiede. Würden Sie sagen, dass dies gelungen ist? Welche Aspekte sind Ihnen besonders aufgefallen? In welchen Bereichen haben Sie Unterschiede festgestellt? Können Sie Beispiele nennen?

F16/T1: Ja, es war ein Erfolg, denn ich habe viel über Deutschland und seine Kultur gelernt (zum Beispiel haben wir im letzten Tandem alles über Weihnachten besprochen).

F16/T2: Ich denke, wenn ich auf einem höheren Niveau wäre, hätte ich mehr von der Sitzung profitieren können. Ich mag es, etwas über andere Kulturen zu erfahren und zu lernen, aber mit meinem Sprachniveau ist es schwierig, sie zu verstehen und mich auszudrücken.

F16/T4: Ja, wir haben im Laufe des Projekts einige Unterschiede festgestellt. Vor allem in den Tandems, die sich auf die Schule und Weihnachten beziehen. Das deutsche Bildungssystem ist ganz anders als das spanische, und die Art, Weihnachten zu feiern, ist die gleiche.

F16/T7: Ich weiß es nicht.

F16/T10: Normalerweise unterhielten wir uns vor den aufgezeichneten Sitzungen ein wenig mit unserem deutschen Kollegen und diskutierten allgemein mit ihm, sodass ich sagen würde, dass ein gewisser kultureller Austausch stattgefunden hat und wir etwas voneinander gelernt haben.

F16/T11: T2: Die behandelten Themen haben uns geholfen, mehr über die deutsche Kultur auf dynamische und klare Weise zu erfahren. Die Fragen, die wir beantworten mussten, waren sehr konkret und halfen dabei, spezifische Aspekte der jeweiligen Kultur kennen zu lernen. Auf diese Weise konnten wir kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Ländern identifizieren.

F16/T12: Ja, während des Tandems konnten wir die Unterschiede in den Festen, den Schulsystemen und den Denkweisen in beiden Ländern besprechen und auch die Zweifel an den beiden Sprachen ausräumen.

Diese exemplarische Auswahl an Antworten auf die Frage bezüglich der interkulturellen Unterschiede zeigen deutlich die positive Bewertung dieses Aspekts. Nur zwei der 16 Antworten (T2, T7) drücken gewisse Zweifel aus. Dabei handelt es sich bei T2 um die gleiche Person, die auch schon weiter oben Kri-

tik geäußert hatte bzw. eine Überforderung bezüglich des Verständnisses ihrer Tandempartner angegeben hatte. Als Information sei hier angemerkt, dass sie sich sowohl durch ihr Alter als auch durch ihre Sprachkompetenz deutlich von den restlichen Studierenden abhob, wobei eine genaue Behandlung und individuelle Untersuchung spezifischer Fälle und Relationen nicht Ziel dieser Arbeit sein kann.

F17: Wie würden Sie generell den Einsatz eines Sprachtandems zur Förderung bestimmter Aspekte des Unterrichtsinhaltes bewerten? (Skala 1-5)

Skala 1: 5; Skala 2: 4; Skala 3: 3; Skala 4: 4; Skala 5: 0

Die Ergebnisse dieser Frage sind im Vergleich zu den vorherigen Fragen mit den Ausprägungen 1–5 diejenigen, die am schwächsten ausfallen. Berechnen wir den Mittelwert, so kommen wir auf eine Bewertung von 2,125, also einen Wert, der unter dem Durchschnitt liegt. Vergleicht man dieses Ergebnis zudem mit den offenen Antworten der Frage 16, so überrascht diese negative Bewertung zunächst, doch die Frage 17 bezieht sich auf den konkreten Aspekt der Integration des Tandems bzw. der Themenbehandlung in die Unterrichtsdynamik. Einerseits kann das Resultat mit den anfänglichen organisatorischen Schwierigkeiten und den Problemen in der Terminfindung zwischen den Tandempartnern zu tun haben. Auch die unterschiedlichen Abgabetermine, die durch die wiederum unterschiedliche zeitliche Organisation der Lehrpläne entstanden waren, haben sicher dazu beigetragen, dass der Ablauf nicht immer so reibungslos war, wie man es gewünscht hätte. Eines der größten Hürden bei der Planung und Durchführung eines kollaborativen Projekts, das Teil des Lehrplans ist, sind die unterschiedlichen akademischen Kalender. Generell fallen die Semester (Deutschland) bzw. „Cuatrimestres“ (in Spanien zählt man offiziell nur vier Monate) zeitlich nicht aufeinander, sodass es teilweise schwierig ist, die zeitliche Planung so zu gestalten, dass sämtliche Aktivitäten oder Sitzungen auch innerhalb der Vorlesungszeit beider Gruppen stattfinden kann. All diese Aspekte müssen bei einem Folgeprojekt berücksichtigt werden.

F18: Welche Aspekte müssen Ihrer Meinung nach verbessert werden?

In den Kommentaren der Studierenden wurde besonders das Problem der Themenverteilung, der starken Steuerung, der unterschiedlichen Sprachniveaus, der fehlenden Zeit und eine gewissen Unkoordiniertheit zu Beginn

in der Planung angesprochen. Alles in allem war die allgemeine Bewertung dennoch sehr positiv und es gab einige sehr hilfreiche und ausführliche Kommentare von verschiedenen Teilnehmenden, die uns einerseits als konstruktives Feedback dienten und andererseits auch das hohe Maß an Engagement der Studierenden zeigt. Einige Beispiele lesen wir im Folgenden:

F18/T2: Die Partner sollten immer das gleiche Niveau haben: A1 mit A1, A2 mit A2 usw.

F18/T5: Ich denke, das Einzige, was verbessert werden sollte, ist das Zeitproblem, denn manchmal wurde die Aufgabe vergeben, wenn wir viele andere Aufgaben hatten. Aber das ist alles.

F18/T6: Größere Freiheit bei der Erstellung der Skripte, da einige Fragen sehr spezifisch waren und es schwierig war, sie selbst in der Muttersprache korrekt zu beantworten. Die Studierenden jeder Sprache könnten auch 15 Minuten lang als „Lehrer“ fungieren, indem sie die in dieser Woche behandelten Begriffe erklären würden, sodass dadurch ein Gespräch über die neu gelernten Dinge zustande kommen könnte, denn sie wissen schon, wie man heutzutage in informellerem Rahmen spricht.

F18/T11: Ich denke, dieses Tandem war eine sehr positive Erfahrung, weil es mir geholfen hat, mir meiner Aussprache bewusst zu werden und sie zu verbessern. Wir haben eine Vielzahl von Themen behandelt und die Unterschiede zwischen Deutschland und Spanien kennengelernt, was ebenfalls sehr positiv ist. Das Einzige, was meiner Meinung nach verbessert werden sollte, ist, dass die Treffen nicht so stark geleitet sein werden. Meiner Meinung nach hat die Tatsache, dass wir die Fragen, die wir bekamen, vorher beantworten mussten, die Leute dazu verleitet, die Antworten auf Deutsch vorzulesen. Das kann ich zum Teil verstehen, weil wir noch ein niedriges Niveau haben. Trotzdem würde ich vorschlagen, dass die ersten Tandems stärker geleitet werden sollten und die letzten viel weniger. Die letzten Tandems könnten sich auf bestimmte Themen beziehen, aber ohne Fragen, und das Vokabular zu diesen Themen könnte im Unterricht behandelt werden. Ich denke, dass dies sehr vorteilhaft wäre, da ein einfacher, aber unvorbereiteter Dialog den Lernenden hilft, zu improvisieren und sich bewusst zu machen, wozu er/sie fähig ist.

Die Vorschläge der Teilnehmer T6 und T11 verdeutlichen, wie ernst die Studierenden die Durchführung des Projekts und dessen Bewertungsprozess genommen haben. Eine intensive Auseinandersetzung mit wesentlichen Merkmalen (Rolle der Tandempartner als Lerner/Lehrer, gelenkt/ungelenkt, Vorbereitung/

spontane Interventionen) sind Teil eines Reflexionsprozesses, der von einem hohen Grad an intellektueller Reife zeugt. Es wurde sich intensiv damit auseinandergesetzt, wie bestimmte Lernziele erreicht oder verbessert werden könnten, was auf einen Einfluss der metakognitiven Ebene, vor allem im Bereich der strategischen Kompetenzen, hinweist.

F19. Sind Sie der Meinung, dass sich der Einsatz des Sprachtandems positiv auf Ihre Sprachkompetenz ausgewirkt hat?

Ausprägung 1: 4; Ausprägung 2: 4; Ausprägung 3: 5; Ausprägung 4: 3; Ausprägung 5: 0

Damit kommen wir auf einen Mittelwert von 2,43, der nicht unbedingt dem Ziel entspricht, das wir hatten. Allerdings müssen wir im Rahmen unserer Selbstkritik einräumen, dass die Rahmenbedingungen nicht den optimalen Konditionen für die Durchführung eines Projekts dieser Form entsprachen:

- Ausfall der Dozentin der deutschen Gruppe zu Beginn des Projekts
- Probleme in der zeitlichen Koordination
- heterogene Gruppen sowohl in der Anzahl als auch was das Sprachniveau angeht

F20: Würden Sie wieder an einem Tandem teilnehmen?

Mögliche Antworten waren in diesem Fall (1) ja, (2) nein, (3) kommt darauf an.

Antworten: Option 1: 11; Option 2: 1; Option 3: 4

Als abschließendes und zusammenfassendes Ergebnis bewerten wir das Resultat dieser Frage als durchaus positiv. 11 Teilnehmer bejahten die Absicht, wieder an einem Tandemprojekt teilzunehmen, was immerhin mehr als zwei Drittel sind. Vier Studierende gaben an, dass sie sich nicht sicher seien. Leider gab es auch einen Teilnehmer, der die Frage verneinte, was jedoch einen schwindend geringen Anteil ausmacht. Insgesamt wurde trotz der negativen Kritikpunkte auch in der abschließenden gemeinsamen Online-Sitzung der insgesamt positive Eindruck bestätigt.

DAS FOLGEPROJEKT

Organisation

Der Ablauf des Projekts im Wintersemester 2020/2021 erfolgte gezielt mit Fokus auf interkulturelles Lernen. Insgesamt nahmen 12 Studierende der Universitäten Trier und Murcia teil. Die 6 deutschen Teilnehmer hatten das Fach „interkulturelles Sprachenlernen“ belegt, während die 6 Studierenden aus Murcia aus den verschiedenen Studiengängen Anglistik (2), Grundschullehramt (1), Romanistik (2) und aus einem Deutschkurs des Sprachenzentrums (1) stammten. Bei beiden Gruppen handelte es sich um 4 Studentinnen und 2 Studenten. Das Sprachniveau der Fremdsprache lag bei allen spanischen Teilnehmenden bei ungefähr B1, bei den deutschen zwischen B1 und B2. Im Projekt wurde versucht, die Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge aus den Befragungen des Pilotprojekts zu berücksichtigen, soweit dies als angebracht erschien und im Rahmen des Projektziels lag. Folgende Modifizierungen fanden dabei statt:

- Die Teilnahme der Studierenden erfolgte nur noch auf freiwilliger Basis und war nicht direkt an den Lehrplan eines bestimmten Faches gebunden. Abgesehen von einigen Ausnahmen nahmen hauptsächlich Studierende der Fächer teil, die von den Dozentinnen erteilt wurden.
- Was die Sprachniveaus angeht, wurde von einigen Teilnehmenden des Pilotprojekts die Heterogenität zwischen dem Spanisch- und dem Deutschniveau der Tandems kritisiert. Wir sind jedoch mit Brammerts (2001) der Auffassung, dass sich Tandems auch für die Zusammenarbeit von Studierenden unterschiedlicher Kompetenzstufen eignen und „[e]in Lerner mit geringen Fremdsprachenkenntnissen [...] sehr wohl ein guter Partner auch für einen fortgeschrittenen Lerner sein [kann]“ (Brammerts 2002: 14). Diese Situation ist sogar vorteilhaft, da der Muttersprachler dann besonders in seiner Rolle als Helfender gefordert wird, was einer zusätzlichen metakognitiven Leistung entspricht.
- Die Einbindung der Themen in den Unterricht war nicht mehr an den zeitlichen Ablauf des Lehrplans gebunden, sondern davon losgelöst. Dies hatte den Vorteil, dass weniger Zeitdruck bei der Planung und Durchführung entstand.

- Vor jeder Sitzung mussten die Teilnehmer gemeinsam ein Thema aus einem Materialpool auswählen, was bereits im Vorfeld Dialog- und Kompromissbereitschaft erforderte.
- Die Materialauswahl hatte in diesem Durchlauf verstärkter als im Vorprojekt Impulscharakter. Die Teilnehmenden wurden explizit darauf hingewiesen, dass die in den Dokumenten verteilten Themen nicht ausführlich und in Folge zu behandeln waren, sondern als Sprechanlass und als Anregung zu einem freien Gespräch dienen sollten, in dem auch andere Fragen aus den Interessensgebieten beider Partner behandelt werden konnten.

Im Gegensatz zum ersten Projektdurchlauf standen die Themen nicht in direktem Zusammenhang mit den Lehrplänen der Fächer. Stattdessen wurde vorab von den Dozentinnen ein Themenpool angelegt, aus dem die Teilnehmenden jeweils ein Thema pro Sitzung auswählen konnten. Mit Funk/Gerlach/Spaniel (2006: 696) sind wir der Meinung, dass bei der Auswahl des Lehr- bzw. Lernmaterials der besonderen Charakteristika des synchron ablaufenden Interaktionsprozesses des Online-Tandems Rechnung getragen werden muss. Gleichzeitig wurde dadurch auch gewährleistet, dass die Teilnehmenden aktiv an der Planung und Gestaltung des Austauschs teilhaben konnten, indem sie die Themen unter gegenseitiger Absprache auswählten und die einzelnen Sitzungen dementsprechend vorbereiten konnten.

Bei der Auswahl der Themen für den Pool wurde auf die Materialien des von der EU-Kommission geförderten Erasmus+ Projekts EUNITA, ‚European University Tandem‘, zurückgegriffen. Dieses Projekt stellt bereits didaktisierte, mehrsprachige Tandemmaterialien zur Verfügung, die nicht nur nach Themen, sondern auch nach Niveaustufen geordnet sind, was in unserem Fall von besonderem Nutzen war, da die Teilnehmer unterschiedliche Sprachniveaus hatten. Auf diese Weise entstand eine Mischung aus kulturell relevanten Themen in den Niveaustufen A2, B1 und B2. Zu folgenden übergeordneten Themen wurden verschiedene Dokumente ausgesucht: Gesellschaft, Kultur, Urlaub und Reisen, Bräuche und Traditionen, Leben im Ausland, Arbeit, Beruf und Studium, Orte und Räume, Ich und die anderen, Gesundheit. Das Materialangebot sollte dabei den erwünschten „Impulscharakter besitzen“ (ebd. 694) und die Teilnehmenden zur Kommunikation über für sie relevante Themen anregen.

Die Struktur des Materials ist gleichermaßen aufgebaut. Jedes Dokument beginnt mit einer Einführung ins Thema durch einen aussagekräftigen Titel, dem ebenso aussagestarke Fotos folgen. Im Anschluss wird den Lernenden eine Aufgabe erteilt, die gemeinsam im Tandem zu erfüllen ist. Dabei kann es sich z. B. um eine Frage zum Thema handeln, über die diskutiert werden soll, wobei diese als Anregung dient, die persönliche Meinung auszudrücken oder Hypothesen zu bilden. Anschließend Übungsformen, in denen Redemittel und zusätzlicher Wortschatz eingebunden werden, dienen der Ausweitung des Themas sowie der Erweiterung des Vokabulars und der lexikalischen Strukturen. Implizit ist immer das Überwinden sowohl der sprachlichen Barriere als auch der geografischen und kulturellen Distanz.

Durchführung und Bewertungsinstrumente

Abgesehen von den beschriebenen Unterschieden ähnelte der Ablauf des Projektverlaufs dem des Pilotprojekts. Nach einer einführenden Gruppensitzung wurden die Tandempartner nach dem Zufallsprinzip zugeteilt. Eine Gruppen-Zwischensitzung diente zur Überprüfung der Anzahl der bereits abgehaltenen Sitzungen und der behandelten Themen und bot den Studierenden die Möglichkeit, Probleme oder Zweifel anzusprechen. In einer abschließenden Endsitzung wurden die Teilnehmenden um mündliches Feedback gegeben.

Zur Bewertung des Folgeprojekts wurden verschiedene Werkzeuge eingesetzt, um den Grad an Reliabilität der Ergebnisse zu erhöhen. Wie im Pilotprojekt wurde eine schriftliche Befragung durch einen Erhebungsbogen durchgeführt, der in diesem Fall 12 Fragen enthielt. Ein weiteres Instrument, das nicht nur zur Bewertung, sondern zunächst zur Erstellung der Bewertungskriterien diente, waren die Video- bzw. Audioaufnahmen der Teilnehmenden. Diese wurden nach Einreichung der Einverständniserklärung durch die Studierenden bezüglich der Nutzung der Aufnahmen für Bildungszwecke an die Dozentinnen geschickt. Nach Abstimmung wurde beschlossen, dass bei Tagungen oder Kongressen oder in Veröffentlichungen nur die Resultate in Textformat reproduziert werden. Zur Auswertung wurden die Dialoge von den Dozentinnen transkribiert.

Wie bereits in Punkt 6.2. beschrieben, handelt es sich bei der zu bewertenden interkulturellen Kompetenz um ein theoretisches Konstrukt. Zunächst musste also das Untersuchungsmaterial hinsichtlich konkreter beobachtbarer Ausprä-

gungen untersucht werden, die später als Kategorisierungsbeispiele dienen. Die Evaluierung dieser Kompetenz basierte auf dem Beobachtungsverfahren mündlicher Produktion, bei der die Manifestierung dieser Ausprägungen oder Merkmale festgestellt werden sollte, an denen interkulturelle Kompetenz sichtbar wird. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse beider Bewertungsinstrumente – Erhebungsbogen und Kategorisierungsbeispiele – kurz vorgestellt werden.

ERGEBNISSE DES TANDEM-FOLGEPROJEKTS

Auswahl der Antworten des Erhebungsbogens

Im Allgemeinen kann man von sehr positiven Bewertungen sprechen. Im ersten Durchlauf hatten die spanischen Studierenden bereits eine wesentliche Kompetenzsteigerung bezüglich des mündlichen Ausdrucks und der Aussprache bekundet, die Studierenden des zweiten Durchlaufs manifestierten dies auch bezüglich der interkulturellen Kompetenz. Im Folgenden einige Antworten der spanischen Teilnehmer zur Frage ‚Welche Aspekte der Themen, die in den Sitzungen besprochen wurden, hat Sie positiv oder negativ überrascht hat?‘:

T1: Der Kulturschock, dass die Deutschen viel ernster und gleichzeitig herzlicher sind (vor allem bei der Begrüßung).

T3: Positiv hervorzuheben sind die vielen Gemeinsamkeiten, die wir hatten: Literaturgeschmack, Musikgeschmack usw. Ich war auch überrascht, wie leicht es uns fiel, offen und lernwillig über Vorurteile und vorgefasste Meinungen über unsere jeweiligen Länder zu sprechen.

T4: Mir hat es sehr gefallen, als mein Kollege mir erklärt hat, wie man in Deutschland an die Universität kommt. Mir hat auch gefallen, dass der akademische Weg dort flexibler ist als hier.

T6: Ich empfand es als positiv, dass ich mit meinem Partner über alles reden konnte und nicht nur über das Arbeitsblatt.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass unser Ziel, zu freien, offenen Gespräche anzuregen, erfüllt wurde. Die Materialien dienten offensichtlich in der Tat als Impulse.

Ausgewählte Ergebnisse des Bewertungsrasters

Wie bereits beschrieben, wurde vor, während und nach der Projektdurchführung ein Bewertungsraster erarbeitet, bei dem sowohl bereits bekannte, häufig rezipierte Kriterien als auch induktiv, d. h. aus den Projektergebnissen gewonnene Kriterien zur Anwendung kamen.

Das Bewertungsraster sah folgendermaßen aus:

TABELLE 1: Bewertungsraster zur Einordnung der Manifestierungen interkultureller Kompetenzen in der mündlichen Produktion der Tandempartner

	(a) Eigene Kultur	(b) Fremde Kultur	(c) Vorhandensein von Unterschieden	(d) Stereotypen
(1) Wissen	1a	1b	1c	1d
(2) Verstehen/in Beziehung setzen	2a	2b	2c	2d
(3) Wertschätzung / Neugier	3a	3b	3c	—
(4) Kritikfähigkeit / kritisches Nachdenken	4a	4b	4c	4d

Wichtig zur korrekten Interpretation des Rasters ist, dass es sich bei den Beispielen sowohl um positive als auch negative Beispiele handeln kann. Aus Platzgründen kann hier nur exemplarisch eine Auswahl an Textstellen, d. h. Transkriptionen bzw. Übersetzungen (gekennzeichnet durch eckige Klammern) der entsprechenden Videoabschnitte angeführt und kommentiert werden. Dabei wurden die Initialen der Teilnehmer zur Differenzierung der Aussagen benutzt. Es handelt sich bei den meisten der Äußerungen um solche, die uns als Ankerbeispiele bei der Überprüfung der Kategorien gedient haben. Die Auswertung des gesamten Materials, die derzeit noch in Arbeit und sehr zeitaufwendig ist, erfolgt kontinuierlich mithilfe des Rasters, wobei derzeit und mit Blick auf das nächste Tandemprojekt noch zusätzliche Verfeinerungen vorgenommen werden konnten.

WISSEN:

(1a)

- C. über die Osterwoche in Spanien: Ja, in meiner Stadt und in vielen Städten in Spanien, es gibt Musikgruppen und sie spielen in Semana Santa.

(1b)

- M. über Deutschland: Ja, ich war auch in der Nordsee. Und da war so viel Wind, also ich ... das war zu viel für mich.

(1c)

- [K. über Unterschiede: Es gibt auch in Deutschland Unterschiede zwischen den Menschen? Aber ja, im Allgemeinen kann man sagen, dass es mehr Pünktlichkeit gibt als in anderen Regionen? Wir haben schon einen Unterschied in unseren Kulturen, nicht wahr?]

(1d)

- C. über andere Nationalitäten: Es mag ein Klischee sein, aber ich glaube, die Franzosen sind ein bisschen verschlossener als die Engländer.
- [K. Nun, ich denke, die Spanier sind... sie sprechen sehr laut und viel, sie gestikulieren viel mit den Händen und sie schreien und lachen viel. Und sie können alle tanzen. Es gibt sehr gute Musik und das Essen ist wunderbar. Sie wissen, wie man isst. Und sie trinken Wein und essen Tapas und ja ... Ist es wahr oder eine Lüge?]

VERSTEHEN / IN BEZIEHUNG SETZEN:

(2a)

- C. zu Stereotypen über Spanien: Aber wir, ich trinke keine vino [Wein] immer. Vielleicht am Strand samstags, aber nein [nicht] immer. Und wenn ich ein Kind war, gehe ich zu mein Tanzakademie. Ich mache Flamenco und alles. Ja.

(2b)

[A. Und als ich in Spanien war, habe ich jeden Tag gedacht, oh, wie wunderbar. Die Sonne, der Strand, der Sand, die Menschen und alles war neu, aber ich habe den Eindruck, dass es andere Länder gibt, in denen ich mich vielleicht wieder so fühle. Ich würde zum Beispiel lieber in einem Land leben, in dem ich arbeiten

kann, aber mit einem normalen Gehalt. Aber um das zu tun, was ich tun möchte. Denn in Deutschland ist alles sehr teuer. Und man muss ein bisschen schauen, dass man ein festes Gehalt bekommt und so etwas. Aber ich möchte mehr reisen.]

(2c)

[J. Nicht alle sind gleich. Ich meine, ich kenne Spanier, die nicht offen sind. Und in Frankreich habe ich Deutsche getroffen, die wie Spanier waren, die sehr offen waren [...] Ich nehme an, es gibt einen Unterschied zwischen dem Norden und dem Süden von Deutschland.]

(2d)

- [K. über kulturelle Unterschiede: Natürlich gibt es eine andere Kultur, ich bin zum Beispiel ein sehr pünktlicher Mensch und das ist eine typisch deutsche Sache, und ich hatte das Problem mit einer spanischen Freundin von mir, die eine halbe Stunde nach mir kam. Und ja, für sie war es normal und ich [sagte]: ich habe es eilig, ich muss anfangen. Was ist los? und...na ja, Dinge wie diese. Kulturelle Dinge, die anders sind als das, was hier normal ist, und dort anders sind.]

(3a)

- M. über Spanien: Aber ich glaube, das Leben in Spanien ist sehr gut, ja, dass Spanien ist ein gutes Land ist, für... um zu leben, und, ja... und du?

(3b)

[Da ich in Deutschland lebe, ist es für mich etwas Besonderes, in ein Land mit Sonne und Strand zu gehen, zum Beispiel. Auch weil es hier nicht so viel gibt, und deshalb wollen viele ältere Menschen zum Beispiel in Spanien leben, weil es dort dieses sehr, sehr schöne Klima gibt. Und ja, ich liebe die Sonne und den Strand und die Kultur, das Essen.]

- K. über die Situation in Spanien während der Pandemie: [Das ist natürlich eine Schade, nicht wahr? So etwas ist eine sehr große Kultur, es ist etwas in Spanien, das für viele, viele Menschen sehr wichtig ist, diese Semana Santa.]

(3c)

- Gespräch zwischen A. und J. über die Gewohnheiten, in Restaurants zu gehen:

[J. Und hier ist es schon sehr üblich, dass die Leute samstags essen gehen. Jeden

Samstag oder sogar an einem anderen Tag, Freitag oder Samstag, gehen sie zum Mittag- oder Abendessen aus.

A. Siehst du, das ist, denke ich, sehr spanisch, denn in Deutschland machen die Deutschen das normalerweise nicht, wenn sie nicht viel Geld haben.

J. Eigentlich ist das schade, denn auswärts essen zu gehen ist eine sehr gute Sache und das Essen in Spanien ist auch sehr gut.]

(4a)

- J. zur politischen Situation in Spanien: [In Spanien wurde die ETA immer, immer, immer für Wahlkampfzwecke eingesetzt, insbesondere von rechten Parteien.]
- K. über Ostern/Osterfeuer: [Ja, das tun sie. Ich weiß nicht, warum... (lacht) aber es ist sehr schön und die Leute gehen in die Kirche. Und wir sind dort zusammen und wir feiern Ostern.]

Diese Aussage wurde durch eine nachdenkliche Mimik begleitet. Der Teilnehmerin wurde selbst bewusst, dass sie nicht wusste, woher die Tradition des Osterfeuers stammt.

C. über Spanier: Ein bisschen ich denke es ist richtig, dass wir sehr, sehr laut sprechen und dass wie... lachen? Sonreír es lachen? Lachen

(4b)

- Gespräch über Frankreich:

[J. Denn derjenige, der spricht, ist derjenige, der seine Sprache gut spricht, gut, aber sie schätzen vor allem die Tatsache, dass man sich bemüht, in ihrer Sprache zu sprechen. Und ich denke, das ist in jedem Land relativ normal.]

[Ja, also, ich weiß nicht, da ich auch den Eindruck hatte, dass die Spanier mich sehr gut behandelt haben, weil ich mich bemüht habe...]

(4c)

- K. über die unterschiedliche Brotkultur: [Aber ich würde auch das Brot vermissen, das ist komisch, ja, ich weiß, aber weil ich schon im Ausland war. Und dort gab es kein deutsches Brot.]

(4d)

- C. zu deutschen Stereotypen: Es ist ein Klischee, aber viele Leute denken über Deutsche, dass sie aggressiv sind, aber ich denke, das ist nicht richtig.

K. zu spanischen Stereotypen: [Ich glaube, was ich meinte, war, dass diese Tracht,

dieses Kleid und alles, normalerweise nur in Bayern getragen wird. In anderen Regionen wird es nicht getragen und oft nur zu diesem Oktoberfest. Das ist wie ein Vorurteil. Dass alle Leute es tragen.]

FAZIT UND AUSBLICK

Das hier vorgestellte Tandem-Projekt erfüllt u. E. die Ziele, die es als Projekt zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz verfolgte. Es wurde versucht, die wesentlichen Voraussetzungen für projektorientierte Lernmethoden zu berücksichtigen. Die Dokumentierung des Projektablaufs und des Lernprozesses fand indirekt durch die Videoaufnahmen und die schriftliche Abgabe der Aufgaben zu den jeweiligen Themen – die hier aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt wurden – statt. Durch die Gruppensitzungen und den abschließenden Fragebogen waren die Studierenden sowohl während als auch nach dem Projekt zu einer kritische Selbstreflexion gezwungen.

Insgesamt kommen wir nach sowohl positivem als auch negativem Feedback in beiden Runden zu einer positiven Bilanz in der Gesamtbewertung des Projekts. Klare Themenvorgaben mit entsprechenden Aufgaben helfen den Studierenden beim Einstieg in ein Gespräch und dabei es auszuweiten. Die Auswertung des Fragebogens des Pilotprojekts half den Dozentinnen, den zweiten Durchgang zu modifizieren. Hier zeigt sich in den Antworten besonders die positive Auswirkung der Fokussierung auf interkulturelle Aspekte, in denen sich ein hohes Maß an Interesse und Bereitschaft, kulturelle Aspekte zu durchleuchten, widerspiegelt. Dies wurde auch aus den Ergebnissen der mündlichen Produktion sichtbar. Die Gespräche liefen in der Regel in sehr lockerer, entspannter Atmosphäre ab. Es gab keine Tabuthemen und die Gespräche entwickelten nach den ersten Sitzungen einen relativ persönlichen Charakter.

Das Bewertungsraster, das als kompliziertester Teil des Tandems anzusehen ist, hilft zwar bei der Auswertung, da sich die Dozentinnen auf konkrete Aspekte beschränken können, was besonders bei umfangreichem Untersuchungsmaterial von Vorteil ist. Insofern stellt sich der Einsatz eines Rasters mit verschiedenen kombinierbaren Kategorien als ein sehr nützliches Werkzeug heraus. Gleichzeitig zeigte der Auswertungsprozess aber auch, dass die sprachlichen Stichproben teilweise nur schwer eindeutig den Kategorien zuzuordnen

sind, sodass eine Verfeinerung der Kriterien notwendig erscheint. Bestimmte Antworten sind nicht immer eindeutig interpretierbar. Ebenso konnten bestimmte Elemente wie Mimik, Gestik, Stimmlage etc. nicht berücksichtigt werden, was eine weitere Herausforderung für den Bewertungsprozess ist.

Die erste Auswertung des von uns erstellten Bewertungsrasters zeigt aber, dass allen vier Kategorien in den jeweiligen Themenbereichen durch sprachliche Äußerungen vertreten waren, wobei die Äußerungen zum Wissen über die eigene Kultur und die Formulierung von Stereotypen mengenmäßig überwog. Dieser quantitative Aspekt müsste ebenfalls in einer umfangreicheren Studie noch miteinbezogen werden.

Eine Wertschätzung des Fremden ist klar erkennbar, wenn auch unerschwerlich gewisse Stereotypen erkennbar sind. Das Ausloten der Unterschiede zwischen bestimmten Aspekten (Begrüßung, Bildungssystem, Alter der Studierenden) stellt sich für die Lernenden als besonders reizvoll und motivierend dar, und gleichzeitig stößt das Erkennen dieser Divergenzen auf positive Überraschung. Andererseits werden auch bestimmte, nicht erwartete Übereinstimmungen als überraschend wahrgenommen, was ein Hinweis darauf ist, dass eine gewisse Andersartigkeit bereits vorausgesetzt wird. Dennoch kann man in diesem Projekt nicht von verwurzelten Stereotypen sprechen, sondern eher von einer Bereitschaft, diese abzubauen.

LITERATUR

- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia (2018): „Wie nützlich ist Sprachlerntandem? Formen, Potenziale und Grenzen der Tandemarbeit beim E-Tandemlernen in universitären Sprachkursen.“ In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 45 (2), 39–54.
- ADE-AJAYI, Jacob; BOUMA, Gary; EL KASHEF, Ali Omar et al. (2006): *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris: UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).
- AKKARI; Abdeljalil (2016): *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- BAILINI, Sonia (2013): „E-tándem y desarrollo de la competencia intercultural“. In: María Pilar Celma Valero, María Jesús Del Gómez Castillo und Susana Heikel (Hrsg.): *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE* (Asociación Europea de Profesores de Español). Salamanca: Gráficas Verona S.A, 55–67.
- BAILINI, Sonia (2020): *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milano; Udine: Mimesis.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM; Michael; CAVALLI, Marisa (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BERDITCHEVSKI, Anatoli (Hrsg.); Krzysztoforska-Weisswasser; Bünde, Frauke; Kunz, Valérie; Laudut, Nicole. (2006): *We dwoje różnie!* Deutscher Arbeitstitel: *Zu zweit geht es besser!* Verlag Eisenstadt: Weber.
- BLANCHET, Philippe; COSTE; Daniel (2010): *Regards critiques sur la notion d'„interculturalité“*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris: Editions L'Harmattan.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD (Multilingual matters).
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA; Bella; STARKEY; Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe
- BÖCKER, Jessica (2013): „Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem – Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs.“ In: Natalia Hahn; Katja Reinecke (Hrsg.): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Be-*

- gleitung und Reflexion*. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 7–30.
- BÖCKER, Jessica; CIEKANSKI, Maud; CRAVAGEOT, Marie; JARDIN, Anne; KLEPPIN, Karin; LIPP, Kay-Uwe (Hrsg.) (2017): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie. Arbeitstexte Nr. 29*. Deutsch-französisches Jugendwerk. Digitales Dokument.
<https://www.dfjw.org/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf> (Letzter Zugriff: 10.09.2022)
- BRAMMERTS, Helmut (2006): „Tandemberatung“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–16.
- BRAMMERTS, Helmut (2001): „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts.“ In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachlernen in Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 17–23.
- COUNCIL OF EUROPE / EUROPARAT (2021): *Assessing competences for democratic culture*. Principles, methods, examples. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE / EUROPARAT (2008): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ERLL, Astrid & GYMNICH, Marion (2011): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- EUROPARAT (2001): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2]“ Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2001): „MAREP *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*“. Editions du Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- FANTINI, Alvino E. (2012): „Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence.“ In: Jane Jackson (Hrsg.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Milton Park Abingdon Oxon, New York NY: Routledge (Routledge handbook of applied linguistics), 390–405.

- FUNK, Hermann; GERLACH, Manja; SPANIEL, Dorothea (2016): „Materialeinsatz in tandembasierten Fremdsprachenlernszenarien.“ Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt.“ In: *Info DaF* 6. Themenheft: Lehrwerke. 693–709.
- GIL SALOM, Daniela; POMINO, Jenny (2016): „E-Tandem Valköln: cooperación lingüística hispano-germana.“ In: *Libro de Actas IN-RED 2016 - II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica València.
- GIL SALOM, Daniela Teresa (2014): „Aprendizaje colaborativo con google docs y chat en el aula de Alemán como Lengua Extranjera.“ In: *Studies in Philology: Linguistics, Literature and Culture Studies in Modern Languages*, 83–94. Online verfügbar unter https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/60710/Aprendizaje%20colaborativo%20con%20google%20docs%20y%20chat%20en%20el%20aula%20de%20Alem%c3%a1n%20como%20Lengua%20Extranjera_Gil%20Salom.pdf?sequence=2&isAllowed=y, (letzter Zugriff: 15.07.2023)
- HERMANN, J.; JENTGES, S. (2021): „Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch“. In: S. Jentges (Hrsg.). *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 37–62.
- JENTGES, S. (Hrsg.) (2021): *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- JENTGES, S.; SARS, P. (2022): „Nachbarsprache & buurcultuur. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion.“ In: *Glottodidactica*, Vol. XLVI/2, 49, (Sonderheft des International Journal of Applied Linguistics), 67-89. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/issue/view/2597>, (Letzter Zugriff: 9.11.2023)
- LITTLE, David (2001): „Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie.“ In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachlernen in Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 17–23.

- REIMANN, Daniel (2015): „Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz.“ In: proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, 1–29. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf.
- SCHMELTER, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. [Univ.-Diss., Bochum, 2003]. Tübingen: Narr.
- SIEBOLD, Kathrin; LARRETA ZULATEGUI, Juan Pablo (2012): „El aprendizaje intercultural en un curso de tándem.“ In: *Revista upo inniva Vol. I* (46), 504–517.
- SPYCHALA, Malgorzata (2010): „El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Cultural concentration in the teaching and practising of Spanish as a foreign language (SFL).“ In: *Studia Romanica Posnaniensia* (37/2), 71–83.
- VARGAS ARÉVALO, Angie Paola; ÁVILA GONZÁLEZ, Andrea Katherine (2018): „Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico.“ In: *Enunciación* 23 (2), 209–224.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003): „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik.“ In: Alois Wierlacher; Andrea Bogner. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 413–417.
- WIERLACHER, Alois; BOGNER, Andrea (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- ZHANG, Yue (2012): *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Le Mans (France): Université de Maine.

INTERNETQUELLEN

<https://www.eunita.org/> (European University Tandem) (letzter Zugriff: 15.07.2023)

KULTUR, SPRACHE UND POLITIK
CULTURE, LANGUAGE, AND POLITICS
KULTURA, JEZIK I POLITIKA

Mare nostrum = nostrum sepulcrum?
Das Mittelmeer als Massengrab für Migranten und
das Dilemma europäischer Flüchtlingspolitik
Zur aktuellen Kontroverse über die neuen
„Boatpeople“

Mare nostrum = nostrum sepulcrum?
The Mediterranean as a mass grave for migrants and the
dilemma of European refugee policy
On the current controversy about the new “boat people”

Ernest W. B. HESS-LÜTTICH
(BERN / BERLIN / KAPSTAD)
pregledni rad

STICHWÖRTER:

Migration, afrikanische
Flüchtlinge,
Integration, Identität,
Entwicklungshilfe,
Spracherwerb,
Berufsbildung

ZUSAMMENFASSUNG

Die von einer Jury deutscher Linguisten ausgewählten „Unwörter des Jahres“ (wie Pushback, Asyltourismus, Anti-Abschiebeindustrie, Überfremdung) beziehen sich nicht selten auf die in Deutschland (aber nicht nur dort) anhaltenden Kontroversen über Migrations- und Flüchtlingspolitik. Das Wort ‚Pushback‘ etwa beschreibe die Praxis europäischer Grenzwächter, Flüchtlinge an den Grenzen zurückzuweisen oder ihre Boote am Anlanden zu hindern. Vor dem Hintergrund der europäischen Humanitätskrise im Schatten des russischen Angriffs auf die Ukraine diskutiert der Beitrag aktuelle Positionen der Debatte um die Integration von Ausländern, namentlich aus dem afrikanischen Nachbarkontinent, in die europäischen (und besonders die deutschsprachigen) Gesellschaften. Was sind die Bedingungen für eine erfolgreiche Zuwanderung? Wie ist die Bilanz der politischen (und finanziellen) Versuche zur sozialen, beruflichen und vor allem sprachlichen Integration von Ausländern? Wie verhält sich die restriktive Praxis (Stichworte: ‚Frontex‘ oder ‚Festung Europa‘) zu dem demographischen Desiderat von Zuwanderung in alternde Gesellschaften? Wie die Zunahme der irregulären Immigration zu dem Ruf der Wirtschaft nach legaler Zuwanderung? Da die Zahl der afrikanischen Flüchtlinge

KEYWORDS:

Migration, African refugees, integration, identity, development aid, language acquisition, vocational training

angesichts multipler, auch ökologischer Krisen weiter zunehmen wird, plädiert mein Beitrag für neue Ansätze zur Lösung des Problems ihrer Integration in die europäischen Gesellschaften. Ausgehend von einer Analyse der Ursachen für die aktuelle Situation 2022 gibt das Papier vor der für 2023 angestrebten Neufassung des Zuwanderungsgesetzes einen Überblick über die Fakten und Zahlen der Migrationspolitik unter besonderer Berücksichtigung afrikanischer Flüchtlinge, ihrer Bedürfnisse, ihrer Anforderungen und Perspektiven, was zu einem interkulturell sensibilisierten Plädoyer für mehr sprachliche und berufliche Bildung sowohl im Inland, aber auch im Ausland führt.

ABSTRACT

The “Unwords of the Year” selected by a jury of German linguists (pushback, asylum tourism, anti-deportation industry, foreign domination) often refer to the ongoing controversies in Germany (but not only there) about migration and refugee policy. The word ‘pushback’, for example, describes the practice of turning back refugees at the borders or preventing their boats from landing. Against the backdrop of the European humanitarian crisis in the shadow of the Russian attack on Ukraine, the article discusses current positions in the debate on the integration of foreigners, namely from Africa, into Europe. What are the conditions for their successful immigration? What is the record of political (and financial) attempts to integrate foreigners socially, professionally and, above all, linguistically? How does restrictive practice (keywords: ‘Frontex’ or ‘Fortress Europe’) relate to the demographic desideratum of immigration in ageing societies? How does the increase in irregular immigration relate to the economy’s call for legal immigration? Since the number of African refugees will continue to increase in view of multiple, also ecological crises, my contribution pleads for new approaches to solving the problem of their integration into European societies. Based on an analysis of the causes of the current situation in 2022, the paper provides an overview of the facts and figures of migration policy with special reference to African refugees, their needs, their requirements and perspectives, prior to the new version of the Immigration Act targeted for 2023, leading to an interculturally sensitised plea for more language and vocational training both at home but also abroad.

UNWÖRTER

Seit dem völkerrechtswidrigen Überfall Russlands auf die Ukraine haben wir in Europa wieder eine sogenannte ‚Flüchtlingsdebatte‘. Mehr als 1,3 Millionen Menschen suchten allein in Deutschland innerhalb eines Jahres Schutz vor Putins brutalem Vernichtungskrieg. Der Führer der konservativen Opposition im Deutschen Bundestag, Friedrich Merz, unterstellt ihnen unlautere Motive und spricht von „Sozialtourismus“. Das Wort hatte es schon 2013 zum „Unwort des Jahres“ gebracht, nun setzte es die Jury aus Marburger Sprachwissenschaftlern erneut auf die Liste diffamierender Begriffe in der politischen Auseinandersetzung, 2022 auf Platz zwei hinter dem Wort „Klimaterroristen“, das Demonstrationen für eine konsequentere Klimapolitik mit dem RAF-Terror des Herbstes 1977 assoziieren sollte. Erst als die Perfidie dieser Diskursstrategie auf nahezu einhellige Kritik in den Medien stieß, wurde der Begriff zurückgenommen. Merz rechtfertigte sich mit dem Argument, er habe lediglich auf das Problem der Aufnahme so vieler Menschen in kurzer Zeit hinweisen wollen. In der Tat wurde der bisherige Rekord bei der Zahl der Zuwanderer im Jahr 2015 jetzt aufgrund des russischen Angriffs 2022 bei weitem übertroffen, zumal weitere 300‘000 Flüchtlinge aus anderen Krisengebieten wie Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, Eritrea, Somalia, Nigeria noch hinzukommen, deren Integration die Gesellschaft gleichzeitig zu bewältigen hat.¹

Niemand leugnet die Herausforderung, die eine solche Zuwanderung darstellt, zumal viele der unter oft dramatischen Umständen Geflohenen unter posttraumatischen Belastungsstörungen leiden, die nicht mit Geld, sondern auf die Dauer nur mit sozialer, also sprachlicher und beruflicher Integration und psychologischer Betreuung zu lindern sind. Der Psychologe Thomas Elbert, emeritierter Professor für Klinische Psychologie an der Universität Konstanz und vormaliger Sprecher der Arbeitsgruppe „Versorgung der psychischen Gesundheit Geflüchteter“ an der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leo-

¹ Nach dem altrömischen Rechtsgrundsatz „Pronuntiatio sermonis in sexu masculino ad utrumque sexum plerumque porrigatur“ (*Corpus Iuris Civilis* Dig. 50, 16, 195) und im Einklang mit höchstrichterlicher Rechtsprechung (s. BVG-Personenstandsurteil I BvR 2019/16 v. 10.10.2017 gem. Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG und BGH-Personenbezeichnungsurteil VI ZR 143/17 v. 13.03.2018) sowie den Empfehlungen des Deutschen Rechtschreibrates (v. 26.03.2021), benutze ich in diesem Beitrag für Personenbezeichnungen, wenn sie die Gattung betreffen, aus logischen, grammatischen, semantischen, stilistischen, semiotischen, ökonomischen, juristischen und queersensiblen Gründen das inklusive *genus commune* gruppen- oder statusbezogene Partizipialformen vermeide ich, weil sie eine andere Bedeutung haben.

poldina, weist (im *Spiegel* 3 v. 14.01.2023: 40) anlässlich wiederholter Gewalttaten von ausländischen Jugendlichen auf die Gefahren hin, die traumatisierte Menschen mit Fluchtbiographien und Gewalterfahrungen für ihre Umgebung bedeuten können, wenn ihrer psychosozialen Integration nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird (cf. bereits Hess-Lüttich 1985; id. 2019).

Die schrecklichen Bilder aus der Ukraine, die uns jeden Tag erreichen, lassen die kaum minder ernste Lage an Europas südlicher Grenze im Agenda-setting der Medien derzeit etwas in den Hintergrund treten, aber die Zahl der Menschen, die versuchen, über das Mittelmeer die EU zu erreichen, liege 2022 um 40 % höher als im Vorjahr, heißt es aus der EU-Kommission, auch aus Syrien, Afghanistan, Irak und dem Sub-Sahel kämen wieder vermehrt Flüchtlinge, fünfmal mehr als im Vorjahr; in Italien allein versuchten über 67000 Flüchtlinge aus oft seeuntüchtigen Booten an Land zu gelangen, nicht wenige davon Minderjährige (weltweit sind lt. UNHCR 42 % der Flüchtlinge unter 18 Jahre alt, s. Anm. 2; *Spiegel* 40 v. 01.10.2022: 21); und seit Oktober 2022 sucht sich die neue Ministerpräsidentin Georgia Meloni, Vorsitzende der als postfaschistisch eingestuften Partein *Fratelli d'Italia*, durch Zurückweisung der Schutzsuchenden zu profilieren und schließt damit nahtlos an die umstrittenen Pushback-Operationen der europäischen Agentur für die Grenz- und Küstenwache *Frontex* an, die Flüchtlingsboote zurückdrängte und damit gegen das *Refoulement*-Verbot verstieß, den Grundsatz der Nichtzurückweisung im internationalen Seerecht, der Linguisten veranlasste, „Pushback“ zum Unwort des Jahres 2021 zu wählen.

Während konservative und rechtsextreme Politiker das überaus komplexe Thema und den damit exponierten Dilemmata parteipolitisch für sich zu nutzen suchen und die Vorschläge zur pragmatischen Neuregelung der Einwanderung wieder als naives „Gutmenschentum“ denunzieren (Unwort 2015), wird in den Medien das Wort ‚Flüchtling‘ zunehmend durch den Terminus ‚Geflüchteter‘ ersetzt, in der irrigen Auffassung, ‚Flüchtling‘ sei ein Unwort, das die damit Gemeinten herabsetze und abwerte. Der Historiker Andreas Kossert, Autor eines preisgekrönten Standardwerkes über die Geschichte der Flucht (Kossert 2020), sieht darin im Gegenteil eine Verharmlosung, weil das Partizip Perfekt etwas bezeichne, das abgeschlossen, vergangen und damit überwunden sei, während Flüchtlinge durch ihre traumatischen Fluchterfahrungen oft ein Leben lang geprägt würden. ‚Gut gemeint‘ ist eben nicht immer auch semantisch präzise. Ein Flüchtling flüchtet nicht aus freien Stücken, son-

dern ist oder fühlt sich dazu gezwungen, weil er andernfalls fürchten muss, zu verhungern oder ermordet zu werden.

Zudem verwischt die ungenaue Rede von den ‚Geflüchteten‘ den asylrechtlich relevanten Unterschied zwischen dem Rechtsbegriff ‚Flüchtling‘, und der wirtschaftlich oder ökologisch (aber weniger im engeren Sinne politisch) begründeten ‚Arbeitsmigration‘, um die sich der Staat aber in seinem eigenen Interesse ebenfalls durch deren rechtsstaatliche Organisation dringend kümmern muss, wenn ‚irreguläre Immigration‘ und mangelnde Unterstützung bei der Integration von Migranten nicht auf wachsende Widerstände in der Bevölkerung stoßen und durch rechtsradikale Parteien und Bewegungen instrumentalisiert werden soll. Darauf wird zurückzukommen sein.

Es ist daher rechtsstaatlich und ethisch geboten, dass Politik und Justiz mit dem Instrument der Abschiebung nicht leichtfertig umgehen, denn „Flucht ist kein Abenteuer, sie ist Schicksal, eine Herausforderung, oftmals bis zum Ende des Lebens“ (Kossert 2022: 17). Wieder ist es der zuverlässige Produzent von Unwörtern, der ‚christliche‘ CSU-Landesgruppenchef Alexander Dobrindt, der hinter dieser menschenrechtlich sensibilisierten Umsicht „eine aggressive Anti-Abschiebe-Industrie“ (Unwort 2018) wittert. Umso wichtiger ist die Klarheit der Voraussetzungen, unter denen Asyl gewährt und Flüchtlinge aufgenommen werden. Dabei sind individuelle Einzelfallprüfungen ebenso wichtig wie die Aufklärung der Betroffenen und klare rechtliche Regelungen, die zugleich humanitäre Ermessensspielräume lassen.

Die gegenwärtige Praxis regional höchst unterschiedlicher Abschiebequoten nur eines Bruchteils von oft mehrfach und wiederholt straffällig gewordenen Migranten oder deren Untertauchen aufgrund mangelnden Vollzugs vorliegender Anordnungen unmittelbarer ‚Ausreisepflicht‘ unterläuft unnötig jede gewünschte ‚Willkommenskultur‘. So wurde 2022 der Status von über 300‘000 „unmittelbar Ausreisepflichtigen“ zu über 82 % („aus tatsächlichen oder rechtlichen Gründen“) in den der „Geduldeten“ umgewandelt. Zu solchen Gründen zählen z.B. die Weigerung der Herkunftsländer, ihre Staatsbürger zurückzunehmen, insbesondere mit den südlichen Mittelmeerländern Marokko, Tunesien und Algerien sei eine diesbezügliche Kooperation schwierig. Umgekehrt bedurfte es erheblichen Drucks einschlägig engagierter Gruppen, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf) endlich dazu zu bewegen, schwule Migranten, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung in ihrer Heimat gnadenlos verfolgt werden, nicht mehr unbekümmert in ihre Heimatländer zurück-

zuschicken, in denen sie drakonische Strafen oder gar der sichere Tod erwartet (übrigens nicht nur in islamischen Ländern oder von radikalen Evangelikalen beeinflussten Ländern Afrikas, sondern zunehmend auch in der russischen Diktatur Putins mit seinem homophoben Hassprediger Kyrill, dem Moskauer Patriarchen: cf. Jerofejew 2023: 47).²

Migration gibt es seit dem Beginn der Menschheit, aber dass Zwangsmigration im 20. Jahrhundert zu einem Massenphänomen geworden ist, ist nicht zuletzt dem Versagen der Völkergemeinschaft geschuldet, rechtzeitig Fluchtursachen koordiniert zu bekämpfen. Deshalb bricht die Zahl der Flüchtlinge weltweit immer neue Rekorde. Inzwischen sind mehr als 103 Millionen Menschen – und hinter jeder statistischen Ziffer steht ein Mensch – auf der Flucht. Wenn vor diesem Hintergrund dann in Europa aus Gründen einer verstaubten ethno-nationalistischen und imperialistisch-revanchistischen Ideologie auch noch ein Krieg vom Zaun gebrochen wird, steigen die Zahlen abermals sprunghaft an und verzeichnen innerhalb nur eines Jahres eine Steigerung um 8 %.³

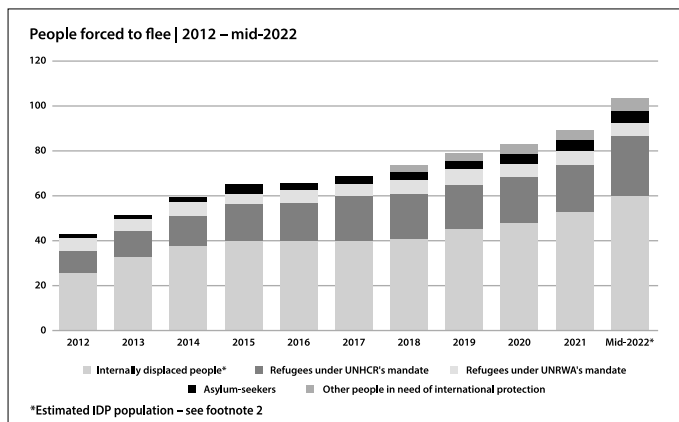


ABB. 1. Anstieg der Zahl von zur Flucht gezwungenen Menschen zwischen 2012 und 2022 (UNHCR)

² <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/abschiebungen.html> [Abruf: 16.02.2023]; <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingschutz/AblaufAsylverfahrens/Schutzformen/Abschiebeverbote/abschiebeverbote-node.html> [Abruf: 16.02.2023]; <https://www.queeramnesty.de> [Abruf: 16.02.2023]; <https://futureu.europa.eu/en/processes/Migration/fi/34/proposals/224?locale=en> [Abruf: 16.02.2023].

³ Quelle: UNHCR Mid-Year Trends Report 2022: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen> [Abruf: 16.02.2023]. Statistische Angaben beziehen sich grundsätzlich nur auf die jeweils genannte Quelle, weil sie je nach Zählweise nicht unerheblich differieren können (deshalb sind aus diversen Quellen gemittelte Zahlen ungefähre Angaben).

Damit hat Putin die größte innereuropäische Flüchtlingsbewegung seit dem zweiten Weltkrieg ausgelöst, die den Europäischen Rat erstmals veranlasst, eine Massenzustrom-Richtlinie für ukrainische Flüchtlinge zu aktivieren, die danach in EU-Ländern kein Asyl beantragen müssen. 7,2 Millionen Ukrainer sind Kriegsflüchtlinge, mehr als eine Million davon hat allein Deutschland aufgenommen, viele Kommunen rufen den Notstand aus und sehen sich an der Grenze ihrer Kapazitäten. Noch hält die Solidarität, aber viele Lokalpolitiker unterscheiden bereits zwischen «guten» (europäischen) und «schlechten» (afrikanischen und arabischen) Flüchtlingen. Wenn Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine (noch) willkommen sind, wie gehen wir mit den russischen um, die ebenfalls vor dem Krieg fliehen, wie mit den jungen Schwulen, die immer brutaler verfolgt werden? Schon schüren konservative Politiker wieder die Angst vor «Überfremdung» (Unwort 1993), «ausländerfrei» (das erste Unwort 1991) wünschen sich Reiche und Rechte ihr Viertel und protestieren gegen Flüchtlingsunterkünfte in ihrem Beritt. Nachdem die Bemühungen in der ersten Flüchtlingskrise 2015/16 gescheitert sind, Asylbewerber fair auf verschiedene Aufnahmeländer in der EU zu verteilen, wird heute vor allem darüber gestritten, wie sie am besten von Europas Grenzen fernzuhalten sind. Wie beeinflusst das unseren Blick auf die Menschen, die ihrer politisch, sexuell oder materiell bedingten Not und Gefahr, ungeachtet der damit verbundenen Risiken, über das Mittelmeer zu entrinnen suchen?



ABB. 2. Flüchtlingsboot auf dem Mittelmeer: „Sie werden überfallen, ausgeraubt, viele sterben“ (*Der Spiegel* 3 v. 14.01.2023: 40; Quelle: VII/ Redux/laif / VII / Redux / laif)

GRENZEN

Noch 2019 sahen die EU-Bürger laut einer Eurobarometer-Umfrage in der Einwanderung das wichtigste Problem auf EU-Ebene.⁴ Obwohl sie seit 2015 kontinuierlich gesunken war und die damals vom CSU-Innenminister durchgesetzte Obergrenze von maximal zweihunderttausend Immigranten *per annum* gar nicht mehr erreicht wurde, konnten populistisch-xenophobe Positionen und Parteien erfolgreich damit punkten, lautstark dichte Grenzen der ‚Festung Europa‘ zu fordern. Heute wird die Frage eines ausreichenden Schutzes der europäischen Außengrenzen – unbeschadet der Übergriffe der *Frontex* Agentur auch außerhalb Deutschlands lebhaft diskutiert. In seinem Buch *Über Grenzen denken. Eine Ethik der Migration* gibt der Münchner Philosoph (und ehemalige Staatsminister für Kultur) Julian Nida-Rümelin zu bedenken: „[...] ohne Grenzen gibt es keine individuelle, kollektive, staatliche Selbstbestimmung und keine individuelle, kollektive und staatliche Verantwortung, dann lösen sich die Strukturen der Verantwortungszuschreibungen und der Akteure auf“ (Nida-Rümelin 2017: 164). Dies schließe ein, folgert Nida-Rümelin weiter, dass Grenzen unter Umständen auch verteidigt werden müssen. Das von Kant schon 1795 in seinem Traktat *Zum ewigen Frieden* postulierte *Recht* von Individuen, ihren Staat zu verlassen, impliziere für andere Staaten nicht die *Pflicht*, diese auch aufzunehmen. Im Gespräch mit den *Frankfurter Heften* illustriert Nida-Rümelin den Gedanken so: „Mein Recht zu heiraten, wen ich will, korrespondiert nicht mit der Pflicht aller, mich zu heiraten, wenn ich das will“ (NG.FH 9/17: 53 f.).

Ähnlich äußert sich der Oxforder Philosoph David Miller (2018) in seinem Buch *Der Fremde in unserer Mitte*, in dem er unter Berufung auf Max Webers Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik das moralische Dilemma seziert, das aus der Schutzlücke zwischen den Rechten der Schutzlosen und den Pflichten derer, die sie beschützen könnten, erwachsen kann. Aber während er im Zweifel der Abwägung das Recht, ja die Pflicht eines Nationalstaates hervorhebt, seine Grenzen zu schützen (also zu schließen), weil er kraft der Identifizierung seiner Bürger miteinander einen kommunitaristischen Charakter habe, plädiert Nida-Rümelin (2017) in Äquidistanz zu einem *Liberalismus*, der sich alles Heil von den selbstregulativen Kräften

⁴ Cf. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier zur Migrationspolitik v. 13.08.2019: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/295167/migrationspolitik-juli-2019?pk_campaign=n12019-08-28&pk_kwd=295167 [Abruf: 16.02.2023].

des Marktes erhofft, einerseits, und einem *Kommunitarismus*, der allein auf die Interessen der Kollektive setzt, andererseits, für eine Gesellschaft als ein *Kooperationsgefüge*, das die Bereitschaft von Individuen voraussetzt, sich gemeinsam in einen Institutionsrahmen zu begeben, innerhalb dessen sie, als Individuen, kooperativ ihre Interessen wahren können. Der Haken: dazu bedürfte es wohl vernünftigen Raisonnements im Sinne einer Habermas'schen Diskursethik (cf. Habermas 2009), denen in Twitter-Kampagnen wenig Raum gegeben werden dürfte.

Rationales Argumentieren mit moralischem Kompass (Kant) wäre jedoch gerade jetzt wieder, in der Debatte über die Flüchtlinge aus Syrien und Afghanistan, indirekt also über Islam und Migration, Integration und Identität, zumal nach einer Serie von islamistisch motivierten Attentaten und Übergriffen sowie deren Instrumentalisierung durch rechtsradikale Kreise etwa in der AfD und ihren Satellitenorganisationen, gebotener denn je. In seinem 2018 erschienenen Buch *Integration. Protokoll eines Scheiterns* bezog der Islamwissenschaftler, Politologe und Publizist Hamed Abdel-Samad zu dieser heute wieder aktuellen Debatte schon damals nüchtern Stellung. Gegen die ideologisch verhärteten Fronten suchte er den Bedingungen gelingender Integration auf den Grund zu gehen, ohne die erkennbaren Probleme dabei auszuklammern oder zu bagatellisieren. Weil Integration nicht nur aus Bildung, Sprache und Arbeit bestehe, differenzierte er zwischen struktureller, kultureller, sozialer und affektiver bzw. identifikativer Integration (Abdel-Samad 2018: 21). Zugleich warnte er angesichts der Integrationsdefizite insbesondere bei Migranten muslimischer Prägung vor der Illusion, sich teilweise ausschließende Wertesysteme zur Deckung bringen zu können und forderte von ihnen (also den muslimischen Migranten) den Verzicht auf jene Teile ihrer Herkunftskultur, die mit der Kultur des Gastlandes unvereinbar seien (ibid. 23). Diese Einsichten konnte er in seinem jüngsten Buch über die reich belegte Gewaltgeschichte des Islam nur bekräftigen, denn wenn im Schatten der überwiegend friedlichen Migranten aus dem Nahen Osten und muslimischen Afrika auch der Islamismus einwandere, sei das Projekt Europa davon unmittelbar betroffen (Abdel-Samad 2023).

Ins gleiche Horn stößt der Publizist Joachim Wagner in seinem Buch über *Die Macht der Moschee*, das die These zu belegen sucht, die kulturelle Integration der Muslime in die deutsche Gesellschaft sei mehrheitlich gescheitert (Wagner 2018). Insbesondere die aus der Türkei zugewanderten und aus den Krisengebieten in Nahost geflohenen Muslime stünden anhaltend unter dem

Einfluss der muslimischen Verbände und Moscheevereine, die zu 75 % von der Türkei, Saudi-Arabien und den Golfstaaten kulturell und religiös gesteuert würden (und finanziell abhängig seien). Alle empirischen Studien erhärteten den Befund, dass Muslime die mit Abstand am schlechtesten kulturell integrierte Gruppe seien. Bei aller Kritik an einzelnen Details des zahlensatten Buches (cf. dazu die Rezension durch den ehemaligen SPD-Finanzminister Peer Steinbrück in der *Zeit* 22 v. 24.05.2018: 65 f.) lässt sich auch diesseits islamophober AfD-Parolen nicht länger übersehen, dass die *Integrationsbereitschaft* vieler Muslime und die *Aufnahmebereitschaft* durch die Residenzgesellschaft immer wieder in eine politisch und sozial explosive Schieflage zu geraten drohen, wenn Problemlagen nicht realistisch analysiert, entsprechende Sicherheitsvorkehrungen präventiv getroffen, antisemitischen Übergriffen, demokratiefeindlichen Bestrebungen rechtzeitig Grenzen gesetzt werden. Solche Grenzen fordern auch die Autoren eines von Carsten Linnemann und Winfried Bausback (2019) herausgegebenen Sammelbandes, um die Kräfte des liberalen Islams zu stärken gegen über den radikalen Vertretern des politischen Islams, deren subversive ideologische Schulungsarbeit in den Gemeinden und Verbänden jede Aussicht auf Integration zunichte mache.

Bei der Fixierung der gegenwärtigen Debatte in den *Social Media* auf die Flüchtlinge aus der Ukraine und dem arabischen oder persischen Raum (unter denen nicht nur Angehörige auch anderer Religionen sind, sondern auch solche, die gerade der religiösen Repression zu entkommen suchen) droht eine Gruppe aus dem Blick zu geraten, die nicht zuletzt aus ökonomischen und ökologischen Gründen in der absehbaren Zukunft keine geringere Rolle spielen wird und deren Hautfarbe sie der in Deutschland wieder zunehmenden Fremdenfeindlichkeit in besonderer Weise auszusetzen droht: die neuen „Boat People“, die ihr Leben auf dem Meer aufs Spiel setzen wie einst jene, die der Hölle des Vietnamkrieges zu entfliehen suchten.

DIE NEUEN BOATPEOPLE

Hunderttausende afrikanischer Flüchtlinge warten in den Lagern Nordafrikas unter menschenunwürdigen Bedingungen auf die gefährliche Überfahrt über das Mittelmeer nach Europa; jede Woche ertrinken Menschen vor unseren Küsten; 2015 hatten es nach UNHCR-Angaben noch über 150'000 Afrikaner

geschafft, nach Europa zu kommen; jetzt steigen die Zahlen im Verhältnis zu anderen Gruppen wieder trotz Frontex-Aufrüstung und Türkei-Abkommen; mehr als die Hälfte der militärischen Konflikte, die Menschen zur Flucht veranlassen, spielen sich in Afrika ab, in Somalia, Eritrea, Nigeria, Mali, Äthiopien, Kongo, Simbabwe, Sudan und Südsudan; quer durch Afrika zieht sich nach dem ‚Index der fragilen Staaten‘ des *Fund for Peace* ein durchgehender Krisengürtel, acht der zehn gefährdetsten Länder der Welt sind afrikanische (Abb. 3).

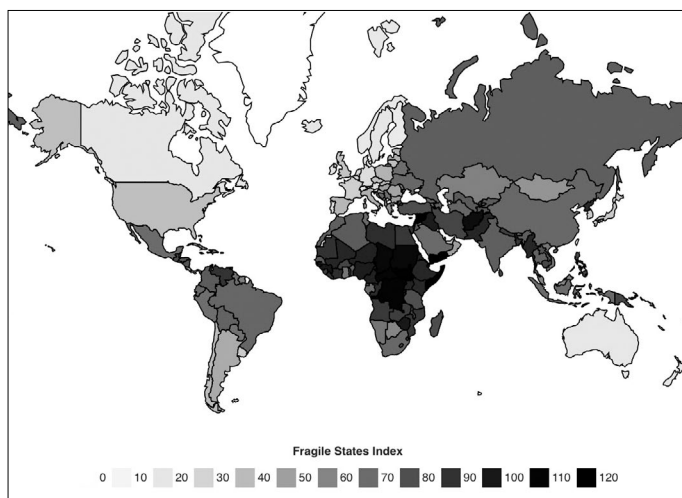


ABB. 3. Fragile States Index 2023 des *Fund for Peace* und der Zeitschrift *Foreign Affairs* (<https://worldpopulationreview.com/country-rankings/fragile-states-index> [Abruf: 16.02.2023])

Nach der Corona-Pandemie steigen die Zahlen der in Italien, Griechenland und Spanien (inkl. Kanaren) registrierten Migranten aus diesen Regionen, aber auch aus Gambia, Senegal, Kamerun, Burkina Faso, Guinea, Sierra Leone, Uganda, aus dem Tschad, von der Elfenbeinküste und aus der Zentralafrikanischen Republik wieder deutlich an. Nicht alle fliehen vor Krieg und Terror, mehr als 200 Millionen Afrikaner hungern, weil Afrika zwar über mehr als ein Viertel der weltweit landwirtschaftlich nutzbaren Fläche verfügt, aber darauf nur 9 % der global erzeugten Agrargüter produziert. Der Direktor des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung, Reiner Klingholz, hat errechnet, dass 80 % der Arbeitsfähigen südlich der Sahara keinen bezahlten Job haben und Millionen junge Afrikaner auf den Arbeitsmarkt drängen, viele davon ohne Schulabschluss (cf. Klingholz 2016: 31). Sie sehen ihre Lebenschancen

nicht mehr in ihrer Heimat, sondern in einer Welt, deren Bilder ihnen die globalisierten Medien aufs Handy schicken. Sie erleben jenen krassen Gegensatz zweier Zeitalter, den Paul Virilio (1996) in seinem Essay *Fluchtgeschwindigkeit* einst prophezeit hatte: sind die Zeit-Grenzen erst gefallen, fallen auch die Grenzen zwischen uns und denen da draußen (cf. Radisch 2016: 35).

Für viele wird das Mittelmeer zum Grab, es ist auch ein Grab, das Europa mitverantwortet, denn noch immer gibt es keine europäische Einigung über den Umgang mit den Flüchtlingen. Sie begeben sich in die Hände krimineller Schlepper, weil ihnen legale Wege nach Europa nach wie vor verwehrt bleiben. So stieg die Zahl derer, die es von Libyen aus versuchten, 2022 im Vergleich zum Vorjahr laut UNHCR um 150 % und die der Überseefahrten von Tunesien aus um 61 %. Die Routen ändern sich je nach den jeweils aktuellen Meldungen über *Pushbacks* oder Landeverboten. Die Fluchtroute über das Mittelmeer gilt als die gefährlichste überhaupt (IOM 2014: 20; cf. <https://www.german-doctors.de/> [Abruf: 16.02.2023]); über 25000 Menschen starben seit 2014 oder gelten als vermisst. Allein im letzten Jahr 2022 haben laut Statista 2411 Menschen die Tour auf den kaum seetüchtigen Booten nicht überlebt. So wird das *mare nostrum* zu *nostrum sepulcrum*. Die UNO-Flüchtlingshilfe Deutschland zitiert den Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, Filippo Grandi, auf ihrer Webseite nicht ohne Bitterkeit: „Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der Flüchtlinge und Migranten, die in Europa ankommen, zu reduzieren, ohne gleichzeitig Frieden, Entwicklung und sichere Wege zu verstärken, ist moralisch inakzeptabel“ (Filippo Grandi: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/mittelmeer> [Abruf: 07.02.2023]).

DEMOGRAPHIE UND WIRTSCHAFT, MIGRATION UND SPRACHE

Grandis Kritik will die neue Bundesregierung in Deutschland nicht auf sich bezogen sehen. Vielmehr will sie nach den Jahrzehnten der Blockade durch ihre konservativ geführten Vorgängerregierungen die Zuwanderung endlich erleichtern, wenn auch weniger aus ethischen Motiven (die ja auch bei dem ‚christlichen‘ Einsatz für Abschottung und ‚Obergrenzen‘ für Asylbewerber keine zentrale Rolle spielten) als aus demographischen und ökonomischen, weil dem Rentensystem wie der Wirtschaft erhebliche Einbrüche drohten, wenn eine geordnete Zuwanderung weiterhin verhindert werde. Nachdem führende Repräsentanten

der Wirtschaft im Einklang mit dem Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (kurz: die „Wirtschaftsweisen“) eine Zuwanderungsquote von 400'000 bis 500'000 Menschen (scil. Arbeitskräften) *per annum* fordern, ist es um Seehofers Forderung nach „Obergrenzen“ still geworden. Die Parteien der neuen Regierung haben sich deshalb auf einschneidende Reformen verständigt, darunter ein Punktesystem nach kanadischem oder australischem Vorbild (mit Punkten in den Kategorien Alter, Qualifikation, Berufserfahrung, Sprachkenntnisse, Arbeitsplatzangebot), Zulassung von Doppelpässen, ein „Chancen-Aufenthaltsrecht“ für gut integrierte, aber nur „geduldete“ Ausländer sowie Einbürgerung nach fünf statt bisher acht Jahren.

Hier kommt es freilich entscheidend auf die Ausgestaltung der angestrebten Reformvorhaben an, denn manche Vorschläge gehen am Bedarf vorbei. Die seinerzeit in Deutschland eingeführte *Blue Card* für Hochqualifizierte hat sich als Flop erwiesen. Canada etwa hat längst begonnen, das Kriterium der akademischen Qualifikation zu überdenken und zu differenzieren, weil die Jahre der Corona-Pandemie bestätigt hätten, dass vor allem Berufe systemrelevant sind, die unter Migranten überproportional vertreten sind, Pflegekräfte, Krankenhauspersonal, Reinigungskräfte, Brief- und Paketzusteller usw. Die Berliner Migrationsforscherin Naika Foroutan sieht daher gerade in Deutschland mit seinem dualen Bildungssystem das Potential, aus Ungelernten innerhalb von drei Jahren jene „relevant skilled workers“ zu machen, die allenthalben so händeringend gesucht werden (Foroutan 2021: 52). Dies müsse freilich mit einer aktiveren Antirassismus- und Antidiskriminierungspolitik einhergehen, um den von rechtskonservativer Seite zu erwartenden xenophoben Kampagnen zu begegnen. Zugleich erinnert sie an die Prognosen internationaler Institutionen wie UN, UNHCR, Greenpeace, IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*, kurz Weltklimarat), denen zufolge schon jetzt ein Drittel der (heute, wie gesagt, über 100 Millionen) Menschen auf der Flucht vor Dürren, Hunger, Überschwemmungen, Konflikten um Ressourcen als Klimaflüchtlinge einzustufen sei, und fordert (ibid. 53), sie gemäß der Genfer Flüchtlingskommission als asylberechtigt anzuerkennen.

Bis dahin dürfte es noch ein weiter Weg sein, aber dass die Integration der Immigranten die europäischen Gesellschaften noch vor enorme Herausforderungen stellen wird, ist inzwischen auch progressiven Kreisen klargeworden. Deshalb wird (wenn auch aus anderen Gründen, Stichwort „Fachkräftebedarf“) mancherorts erwogen, Englisch als zweite Amtssprache einzuführen.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Bettina Stark-Watzinger, fordert das ebenso wie (andere) wirtschaftsaffine Kreise. Dagegen formieren sich freilich Widerstände derer, die Deutsch als Amts-, Landes- und Kultursprache in Deutschland erhalten möchten. In anglophonen Ländern Canada, Australien oder Neuseeland können Flüchtlinge mit „guten Englischkenntnissen“ bereits einen wesentlichen Teil der nötigen Punkte verbuchen, um als Immigrationsbewerber überhaupt in Betracht gezogen zu werden. Diese Hürde können dort nicht wenige leicht nehmen, weil das Englische als globale *lingua franca* Konkurrenzvorteile bietet. Die würden ihnen auch die Autoren des neuen Zuwanderungsgesetzes gern sichern, das Immigration nach Deutschland dadurch zu erleichtern strebt, dass statt der vergleichsweise schwer zu erlernenden Sprache Deutsch ersatzweise Englisch als Alternative akzeptiert wird.

Der Bonner (und Siegener) Sprachwissenschaftler Wolfgang Steinig hält das für einen Fehler (Steinig 2023: 34). Er räumt ein, dass Deutsch nach Chinesisch, Griechisch, Arabisch, Isländisch, Japanisch und Finnisch auf dem siebten Platz einer von der Unesco zusammengestellten Liste mit den zehn am schwersten zu erlernenden Sprachen steht. Aber in den meisten Berufen, vor allem im Handwerk, wo der Nachwuchs fehlt, dürften Flüchtlinge ohne ausreichende Deutschkenntnisse kaum erfolgreich Fuß fassen können. Das Dilemma ist durch rudimentäre Englischkenntnisse ebensowenig zu beheben wie durch ein paar formal absolvierte deutsche Sprachkurse, eben weil der Spracherwerb im Deutschen ein höheres Maß an Aufwand verlangt als die bereits mitgebrachte *lingua franca*. Steinig befürchtet, dass deshalb viele Flüchtlinge zunächst in der vertrauten Sprachgemeinschaft von Landsleuten Aufnahme suchen und finden und dort dann viel zu lange verharren, um noch Anschluss an die Residenzgesellschaft zu finden – ein empirisch belegbarer Befund, der eine Kette von Folgeproblemen auszulösen droht, die in ihrer multidimensionalen Komplexität in diesem Rahmen nicht zu erfassen und auszubreiten sind.

Deshalb hält er die einseitige Ausschau nach ‚Fachkräften‘ aus dem Ausland für kurzichtig und wenig erfolgversprechend. Vielmehr plädiert er dafür, sich weniger um Menschen mit bestimmtem beruflichem Profil zu bemühen als vielmehr um solche, die bereits Deutsch als Fremdsprache lernen. Denn, so argumentiert er m.E. zu Recht, „sprachliches Wissen eröffnet die Möglichkeit, fachliches Wissen auf andere Bereiche zu transferieren. Fachliche Kompetenz engt Einwanderer auf bestimmte Berufsfelder ein, sprachliche Kompetenz ermöglicht Perspektiven für alle möglichen Berufe“ (ibid.). Das könne man zwar

nicht von Flüchtlingen erwarten, die unmittelbar vor Hunger, Krieg und Katastrophen fliehen, wohl aber von Emigranten, die sich aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland aufmachen, um für sich und ihre Familie eine gesicherte und auskömmliche Zukunft zu suchen. Ihnen könnte ein z.B. an den Goethe-Instituten oder anderen Sprachschulen erworbenes Sprachzertifikat den gefährlichen Weg über die üblichen Fluchtrouten krimineller Schlepperbanden oder die oft tödlich endende Überfahrt auf dem Mittelmeer ersparen und eine legale Einwanderung erlauben. Das würde automatisch die Zahl der sogenannten „Wirtschaftsflüchtlinge“ senken (noch so ein ‚Unwort‘ konservativer Politiker), unproduktive Wartezeiten verkürzen, neue Jobs schaffen für Sprachlehrkräfte im Ausland und dort das Ansehen der deutschen Sprache stärken, die Chancen besonders für Frauen erhöhen, denen der Spracherwerb oft leichter falle als Männern. Wer es schaffe, Deutsch als Fremdsprache im Ausland zu lernen, schließt Steinig seinen Diskussionsbeitrag, signalisiere damit „Motivation, Durchhaltevermögen, Integrationsbereitschaft und Sprachlerneignung sowie eine allgemeine Lernfähigkeit und sprachliche Intelligenz“ (ibid.).

Deshalb ist es zu begrüßen, dass das absurd kontraproduktive Ansinnen der neuen Regierung, gerade den Goethe-Instituten (wie auch dem DAAD und der Humboldt-Stiftung) die staatlichen Zuwendungen zu kürzen, in letzter Sekunde teilweise abgewendet werden konnte. Das Gegenteil wäre richtig, wenn die ständige Rede von der „Bekämpfung der Fluchtursachen“ und der „Erleichterung der legalen Immigration“ denn ernst gemeint wäre: die Personal Ausstattung der Goethe-Institute müsste ausgebaut, das Kursangebot verbreitert und besser bekannt gemacht werden; der DAAD müsste mehr Lektoren und Lehrkräfte im Ausland finanzieren können, um die teilweise prekäre Lage der Deutschlehrausbildung in den Instituten für Germanistik, DaF, *German Studies* usw. vor Ort zu verbessern. Dass solche Investitionen in den Spracherwerb sich lohnen, belegen Studien aus anderen europäischen Ländern übrigens auch für Flüchtlinge im Inland. So berichtet Anant Agarwala (2022 a) über eine großangelegte Vergleichsuntersuchung in Dänemark, das Flüchtlingen bereits seit 1999 einen dreijährigen Sprachunterricht anbietet, dessen erfolgreicher Abschluss mit einem entsprechenden Zertifikat die Aussicht auf ein dauerhaftes Bleiberecht eröffnet (bzw. verwehrt, wenn Lerneignung und -motivation nicht ausreichen). Die im Juni 2022 in der Fachzeitschrift *Review of Economics and Statistics* publizierte Studie bestätigt, dass sich Investitionen in die Sprachausbildung sowohl für die Flüchtlinge (dank besserer Berufsaus-

sichten) als auch für den Staat lohnen (durch höhere Steuereinnahmen und geringere Sozialausgaben), der seine Ausgaben damit nicht nur in wenigen Jahren amortisieren kann, sondern auch der Nachfolgeneration langfristig bessere Integrationsperspektiven bietet (cf. Foged et al. 2022).

In Deutschland dagegen rächt sich nun angesichts steigender Flüchtlingszahlen, dass es seit der Gründung der Bundesrepublik nicht gelungen ist, ein fundiertes Konzept für die Integration von Flüchtlingen und die Ausbildung ihrer Kinder zu entwickeln. Die seit der Flüchtlingskrise 2015/16 eingerichteten „Willkommensklassen“, wie man sie euphemistisch nannte, haben die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt (Agarwala 2022 b: 31). Die Vorstellung, dass mehr Vielfalt an den Schulen und in den Regelklassen ein Gewinn für alle bedeute, hat sich als Illusion erwiesen. Zugleich steigt der Anteil von Schülern mit Migrationsgeschichte (inzwischen 38-40% bei 9-10-Jährigen). Nun kommt zu der Ideenlosigkeit der Bildungspolitik auch noch der eklatante Lehrermangel hinzu. Jetzt werden hastig Leute gesucht, die sich zu Sprachlehrern für die immerhin endlich verordneten Sprach- und Integrationskurse umschulen oder nachqualifizieren lassen (nachdem die Botschaft „Sprache ist der Schlüssel“ auch bei den Landeskultusministerien mit einigen Jahrzehnten Verspätung angekommen ist). Die einschlägigen Erfahrungen seit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes 2005 bleiben freilich immer noch punktuell, individuell, anekdotisch, weil systematisch-länderübergreifende Evaluationen der diversen Integrations- und Sprachvermittlungsprogramme unterblieben sind. Jedes Bundesland wurstelt weiterhin unkoordiniert vor sich hin, jede Kommune, der Flüchtlinge zugewiesen werden, improvisiert sich von Tag zu Tag durch, von einer Kooperation der deutschsprachigen Länder kann erst recht keine Rede sein.

Deshalb hat die Innenministerin Nancy Faeser für den 16. Februar 2023 zu einem Flüchtlingsgipfel nach Berlin eingeladen, um nach zwischen Bund, Ländern und Gemeinden koordinierte Lösungen zu suchen, wie mit ca. zwei Millionen Schutzsuchenden umzugehen sei, die sich Ende 2021 unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten und im Ausländerzahlenregister (AZR) registriert sind. Da angesichts der Zunahme der multiplen Krisen weltweit mit einem Rückgang der Zahlen kaum zu rechnen ist, besteht dringender Handlungsbedarf. Dabei ist die Debatte nach meinem Eindruck einseitig auf die finanziellen Fragen fokussiert (Unterbringung, Versorgung, Kapazitäten), statt einerseits die Probleme der (kulturellen, sprachlichen, ökonomischen) Integration anzusprechen und andererseits auf die verbreiteten

Vorbehalte gegenüber der Errichtung neuer Flüchtlingsunterkünfte zu reagieren, um präventiv den xenophoben Kampagnen rechter Kreise rechtsstaatlich angemessen zu begegnen.

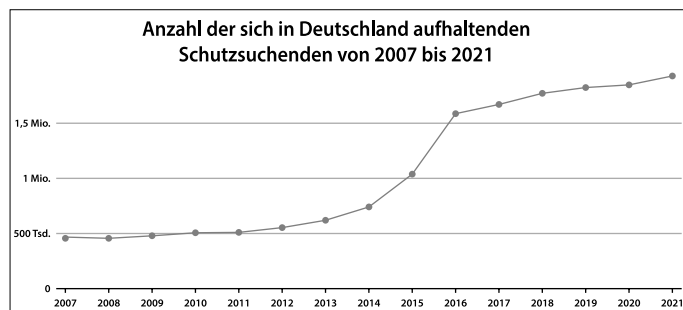


ABB. 4. Asylsuchende lt. Angaben des Statistischen Bundesamtes im Juli 2022, Quelle: <https://www.deutschlandfunk.de/fluechtlingssituation-deutschland-asylsuchende-migration-fluechtlingssipfel-100.html> [Abruf: 16.02.2023]

Das gilt genauso auf europäischer Ebene, wie der Brüsseler EU-Sondergipfel zur Migrationspolitik am 9. Februar 2023 erneut eindrucksvoll vor Augen geführt hat. Es war nicht der erste Gipfel zu dem Thema, das die EU spätestens seit 2015 verfolgt. Der Druck steigt wieder, allein 2022 stellten fast eine Million Menschen in der EU einen Asylantrag – zusätzlich zu den ca. vier Millionen Kriegsflüchtlings aus der Ukraine, die keinen solchen Antrag stellen müssen. Aber das Einzige, worauf sich die 27 EU-Länder einigen konnten, war eine weitere Verschärfung des Asylrechts und die Verstärkung der „Grenzinfrastrukturen“, wie die an den UE-Außengrenzen errichteten und geplanten Mauern und Zäune euphemistisch genannt werden. Trotzdem ist der Umfang der „irregulären Immigration“ weiter gestiegen und liegt 2022 um zwei Drittel über dem Vorjahreswert. Über das Mittelmeer allein versuchten mehr als 100'000 Menschen nach Europa zu gelangen, ein Anstieg um über 50 % innerhalb eines Jahres, über 2000 von ihnen sind nach Angaben des UNHCR dabei ertrunken oder werden vermisst. Das Mittelmeer wird zu einem Massengrab, für das auch wir Europäer Verantwortung tragen, wenn es den 27 Staaten nicht endlich gelingt, sich auf ein praktikables und zugleich humanitäres Asylrecht zu einigen und neue Wege einer *legalen* Immigration afrikanischer Migranten zu öffnen, die in Europa leben und arbeiten wollen. Eine Voraussetzung dafür ist die Landessprache, die sie lernen müssen, wenn ihre Integration in Wirtschaft und Gesellschaft gelingen soll.

LITERATUR

- ABDEL-SAMAD, Hamed 2018: *Integration. Ein Protokoll des Scheiterns*, München: Droemer
- ABDEL-SAMAD, Hamed 2023: *Islam. Eine kritische Geschichte*, München: dtv
- ALBAHARI, Maurizio 2015: *Crimes of Peace. Mediterranean Migrations at the World's Deadliest Border*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- AGARWALA, Anant 2022: „Fördern Sprachkurse die Integration von Flüchtlingen?“, in: *Die Zeit* 31 v. 28.07.2022: 42
- AGARWALA, Anant 2022: „Willkommensklassen behindern den Lernerfolg von Flüchtlingskindern. Abschaffen aber kann man sie nicht, sonst verlieren am Ende alle“, in: *Die Zeit* 46 v. 10.11.2022: 31
- ELBERT, Thomas 2023: „Dämonen der Vergangenheit“, Gespräch mit Jan Friedmann, in: *Der Spiegel* 3 v. 14.01.2023: 40-41
- FOROUTAN, Naika ²2021 (12919): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld: transcript
- FOROUTAN, Naika 2021: „Das Momentum ist da. Deutschland muss die Migration als Machtfaktor begreifen“, in: *Der Spiegel* 51 v. 18.12.2021: 52-53
- FOGED, Mette, Linea HASAGER, Giovanni PERI, Jacob NIELSEN ARENDT & Iben BOLVIG 2022: „Language Training and Refugees' Integration“, in: *Review of Economics and Statistics* 2 June 2022: 1-41 https://doi.org/10.1162/rest_a_01216
- HABERMAS, Jürgen 2009: *Diskursethik. Philosophische Texte*, Studienausgabe vol. 3, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 1985: „Sprachliche Bildung und berufliche Integration afrikanischer Flüchtlinge. Mit einem Exkurs ins Swahili“, in: id. (ed.) 1985: 107-126
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (ed.) 1985: *Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern*, Tübingen: Gunter Narr
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 2016: „Europa – Afrika / Afrika – Europa“, in: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 44 (2016): 29-33
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B., Carlotta v. Maltzan & Katherine Thorpe (eds.) 2016: *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten* (= Cross Cultural Communication 29, Publikationen der GiG 20), Frankfurt/Main etc.: Peter Lang

- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 2019: „Hoffnung auf Integration? Europäische Perspektiven auf Flüchtlinge aus Afrika: Sprache(n) und Kultur(en)“, in: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 47 (2019): 70-91
- IOM 2014 = International Organization for Migration (ed.) 2014: *Fatal Journeys. Tracking Lives Lost during Migration*, New York: United Nations Publications
- JEROFEJEW, Viktor 2023: „Spezialoperation. Homosexuelles Leben ist für Putin der Inbegriff der Dekadenz des Westens. Mit dem Kampf gegen die LGBTQ-Bewegung will er den Krieg in der Ukraine gewinnen“, in: *Die Zeit* 6 v. 02.02.2023: 47
- KLINGHOLZ, Reiner 2016: „Das Kraftwerk im Dorf“, in: *Die Zeit* 4 v. 21.01.2016: 31
- KOSSERT, Andreas 2020: *Flucht. Eine Menschheitsgeschichte*, München: Siedler
- KOSSERT, Andreas 2022: „Dass Flüchtlinge willkommen sind, ist die Ausnahme“, in: *Die Zeit* 24 v. 09.06.2022: 17
- LINNEMANN, Carsten & Winfried BAUSBACK (eds.) 2019: *Der politische Islam gehört nicht zu Deutschland. Wie wir unsere freie Gesellschaft verteidigen*, Freiburg / Basel / Wien: Herder
- MILLER, David 2018: *Der Fremde in unserer Mitte – Politische Philosophie der Einwanderung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- NIDA-RÜMELIN, Julian 2017: *Über Grenzen denken – Eine Ethik der Migration*, Hamburg: Edition Körber Stiftung
- NIDA-RÜMELIN, Julian & Thomas MEYER 2017 a: „Über Grenzen denken“, Gespräch in: *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte* 9/2017: 51-58
- RADISCH, Iris 2016: „Vom Mittelalter ins Jetzt katapultiert“, in: *Die Zeit* 21 v. 12.05.2016: 35
- STEINBRÜCK, Peer 2018: „Die überforderte Schule“, Rezension [s. Wagner 2018] in: *Die Zeit* 22 v. 24.05.2018: 65-66
- STEINIG, Wolfgang 2023: „Lasst doch kommen, wer Deutsch lernt! Das neue Zuwanderungsgesetz sollte sich auf Sprachkenntnisse fokussieren“, in: *Die Zeit* 4 v. 19.01.2023: 34
- VIRILIO, Paul ¹1996 [²1999]: *Fluchtgeschwindigkeit*, München: Hanser; Frankfurt/Main: S. Fischer
- WAGNER, Joachim 2018: *Die Macht der Moschee. Scheitert die Integration am Islam?*, Freiburg/Brsg.: Herder

Grafičko oblikovanje i prijelom
Sveučilište u Zadru

Tisak
Tiskara Zelina d.d.

Naklada
200 primjeraka

ISSN 2671-0862
e-ISSN 2718-2207

• **Grafische Gestaltung und Satz**
• Universität Zadar

• **Druck**
• Tiskara Zelina d.d.

• **Auflage**
• 200 Kopien

• ISSN 2671-0862
• e-ISSN 2718-2207

• **Graphic design**
• University in Zadar

• **Printed by**
• Tiskara Zelina d.d.

• **Issued in**
• 200 copies

• ISSN 2671-0862
• e-ISSN 2718-2207