



seit 1954

Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische
und kulturelle Zusammenarbeit e.V.

Association pour la coopération franco-allemande
culturelle et pédagogique



LA PAIX – FRIEDEN

Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun



**Deutsch-Französischer Kongress des Carolus-
Magnus-Kreises und des Instituts für Romanistik
der Technischen Universität Dresden
vom 09. - 12. November 2016 in Dresden**



Sächsisches Bildungsinstitut (SBI)



INSTITUT
FRANÇAIS



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Copyright © 2017 Carolus-Magnus-Kreis, Mönchengladbach.

LA PAIX – FRIEDEN

Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun

Deutsch-Französischer Kongress des Carolus-Magnus-Kreises und des Instituts für Romanistik der Technischen Universität Dresden
vom 09. - 12. November 2016 in Dresden

Hrsg. von Hans-Günter Egelhoff, Matthias Kern, Kristian Raum – 1. Ausg. 2017 –

Auflage 400, ISBN 978-3-9817143-2-6



Deutsch-Französischer Kongress des Carolus-Magnus-Kreises und des Instituts für Romanistik der Technischen Universität Dresden vom 09. – 12. November 2016 in Dresden mit dem Thema:

LA PAIX – FRIEDEN

Friedenspädagogik und Französischunterricht

100 Jahre nach Verdun

Der CAROLUS-MAGNUS-KREIS dankt

- dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD/KMK) für seine Unterstützung

- den Sponsoren und Förderern:

- TU Dresden
- Romain-Rolland-Gymnasium und Freunde und Förderer des RoRo e.V.
- Sächsisches Bildungsinstitut
- Klett Verlag
- Pädagogische Hochschule Freiburg
- Susanne Kölling
- Sächsisch-Bretonische Gesellschaft e.V. (SBG)
- Deutsch-Französischer Jugendausschuss e.V. (DFJA)
- Institut Français
- Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer e.V. (VdF)
- Francophonie Dresden e.V.
- Stadtmuseum Dresden
- Landeshauptstadt Dresden

für die finanzielle bzw. organisatorische Unterstützung

- den Autoren für die Beiträge.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den namentlich verzeichneten Autoren.

Redaktion: Hans-Günter Egelhoff, Kristian Raum,
Fotos: Hans-Günter Egelhoff, Kristian Raum, Irene Rössler, Christine Theiß,
Gemälde Titelseite: „Was die Welt im Inneren zusammenhält“ – Juliane Franke
Layout: Hasan Kamps, third eye media, Korschebroich
Lektorat: Doris Mielke, Germanistin, Mönchengladbach
Françoise Wörndle, Romanistin, Mönchengladbach

Begleitend zu dieser Publikation finden Sie auf unserer Internetseite weitere Materialien für den Unterricht zum Download:
<http://carolus-magnus-kreis.de/ressources-pedagogiques-materialien-fuer-den-unterricht/>



Widmung Petra Rüstow	6
Matthias Kern Vorwort	7
Maria Lieber Eröffnungsansprache der Geschäftsführenden Direktorin der Romanistik an der TU Dresden	8
Hans-Günter Egelhoff Eröffnungsansprache des CMK-Vorsitzenden	9
Annekatriin Klepsch Grußwort der Beigeordneten für Kultur und Tourismus in Vertretung von Oberbürgermeister Dirk Hilbert	10
Hans-Günter Egelhoff Ansprache des Vorsitzenden am 12.11.2016 in Dresden mit der Bürgermeisterin Frau Klepsch und Botschafter Philippe Etienne	12
Alfred Hoffmann Mots de bienvenue	13
Philippe Etienne Rede des Botschafters anlässlich des Empfangs im Rahmen des Deutsch-Französischen Kongresses La Paix – Frieden	14
Valérie Lemarquand Grußwort der Hochschulattachée anlässlich des Deutsch-Französischen Kongresses La Paix – Frieden	15
Jean-Joseph Feltz Discours à l'occasion du colloque franco-allemand «la paix – Frieden» 8-12 novembre 2016 Intervention du 11 novembre 2016.	16
Sonja Hannemann Grußwort der Schulreferentin der Sächsischen Bildungsagentur Dresden anlässlich des Projekttag "Courage pour la paix" im Rahmen des Kongresses "La Paix" Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil – Friede, Freude, Eierkuchen	18
Caroline Siebert Grußwort der Vertreterin des Deutsch-Französischen Jugendausschusses	19
Kristian Raum Friedenspädagogik und Französischunterricht	20
A. Gabriele Gehlen 100 Jahre nach Verdun – ein Jahrhundert schwieriges Gedenken an Krieg und Frieden	26
Galina Putjata Mehrsprachigkeit und Frieden – Sprachliche Vielfalt als Chance für den Französischunterricht	36
Simone Plöger Boissons et Repas, Unterrichtsideen zur Wortschatzarbeit unter Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	41
Erika Eschebach Ein Gang durch die Dauerausstellung des Stadtmuseums Dresden mit Anknüpfungspunkten zur französischen Geschichte	44



Swen Steinberg	46
Mehr als Remarques Schwester – Elfriede Scholz – Ermordung und Erinnerung	
Brigitte Sändig	49
Albert Camus et l'Allemagne – ses «Lettres à un ami allemand»	
Hans-Jürgen Lüsebrink	53
Romain Rolland – Kosmopolit und pazifistischer Intellektueller	
Jean-Marie Fritz	59
Guerre et paix en littérature	
Corinne Fritz	69
Apollinaire et la paix	
Olivier Mentz	75
Jeunes Écrivains pour la Paix	
Mark Bechtel	79
Das Thema „Frieden/Konflikte“ im Französischunterricht – Bericht über ein literaturdidaktisches Atelier	
Roland Ißler	81
Sprach- und Friedensmittlung im Angesicht der Grande Guerre Die zweisprachige Korrespondenz von Romain Rolland und Hermann Hesse im bildungsorientierten Französischunterricht	
Frauke Jöckel	88
Être étranger – das Thema Fremdsein im Französischunterricht: Kamel Daouds „Meursault, contre-enquête“ (2014) als Auseinandersetzung mit Camus' „Étranger“, der Film „Fatima“ (2015) und die aktuelle Debatte um Islamkritik in Frankreich	
Oscar de Wolf	90
Zusammenfassendes Fazit des Camus-Ateliers	
Rainer Bendick	91
Was ist guter Geschichtsunterricht über Krieg und Frieden in Deutschland und Frankreich?	
Uwe-Michael Fanio	98
Krieg und Frieden erfahren – eine historisch-landeskundliche Projektfahrt in die Normandie	
Céline André	102
La paix n'est pas qu'un rêve d'enfants	
Wolf Jöckel	104
Le mur pour la paix auf dem Marsfeld	
Caroline Siebert	112
Le congrès franco-allemand « La paix – Frieden. Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun » (Pédagogie de la paix et enseignement du français 100 ans après Verdun)	
Impressionen	114



Petra Margot Rüstow (1958-2017) in bleibendem Gedenken

Diese Publikation widmen wir unserem langjährigen Mitglied, unserer Kollegin und Freundin Petra Rüstow. Gemeinsam mit ihrem Mann Lutz, dem wir unsere tief empfundene Anteilnahme ausdrücken, setzte sie sich unentwegt und mit großer Herzlichkeit für die deutsch-französische Freundschaft ein. Wir werden ihre Erinnerung lebendig halten.

Hans-Günter Egelhoff, Erster Vorsitzender des CMK, im Namen aller Mitglieder

La trompette de la mort a, une fois encore, résonné dans les rangs du CMK:

Petra Margot Rüstow n'est plus. Elle nous a quittés ce mois de février 2017.

Présence discrète et gracieuse, aux côtés de son mari Lutz Rüstow, notre ancien président, elle savait accueillir avec bonhomie et bienveillance chacun d'entre nous. Avec le naturel qui la caractérisait, elle trouvait un mot de sympathie pour tous et nous mettait à l'aise, tout de suite, lors de nos congrès annuels. Elle aimait la langue française qu'elle parlait remarquablement bien, le pays France où elle séjournait régulièrement et avec joie, elle comptait de nombreux amis français dont j'avais l'honneur et le bonheur de faire partie: J'en veux pour preuve la grande soirée anniversaire qu'elle avait donnée en 2009 sur les bords du Rhin et à laquelle elle avait fortement tenu que j'assiste. Hélas! la maladie, d'abord, contre laquelle elle a lutté avec courage et détermination, et son décès, à présent, nous privent, à jamais, d'une figure élégante, avenante, et toujours disponible pour l'autre.

Petra, tu nous manques.

Petra, nous ne t'oublierons pas.

Petra, nous nous souviendrons toujours de ton sourire.

Quant à moi, j'irai prier pour toi sur les bords de la Méditerranée que tu affectionnais tant, dans cette petite église du Sud, à Palavas-les-Flots que je t'avais fait connaître lors du congrès de Montpellier.

Au nom du président du CMK, Hans-Günter Egelhoff,
Au nom de tous les membres du CMK qui t'ont connue et appréciée
En mon nom personnel,

Nous présentons à son mari Lutz Rüstow et à ses proches nos condoléances attristées.

Paule-Jane Albertini
Vice-présidente du CMK



Mesdames, messieurs, chère docteure Morbitzer, cher M. Egelhoff, cher docteur Steinberg, chères participantes et chers participants,

Nous sommes très heureux de pouvoir vous accueillir ici à Dresde en tant qu'organisateur du congrès franco-allemand. Le programme se consacre cette année à un sujet primordial, mais très difficile à saisir : la paix. Qu'est-ce qu'exactly la paix ? Comment est-ce qu'elle se manifeste dans nos langages, la littérature ou dans les médias ? Comment s'y est-elle manifestée dans le passé ? Et finalement : est-ce que l'enseignement des langues étrangères peut promouvoir l'idée de la paix ? Voici les questions qui nous intéresseront au cours des prochaines journées et que nous chercherons à aborder de manière transversale, interdisciplinaire. Cela doit également faciliter un dialogue entre les matières différentes comme l'Histoire, les Lettres, les Études culturelles qui s'échangent avec la didactique de la langue française – ce qui ouvre une nouvelle voie à l'analyse et à la transmission de la littérature et des biens culturels s'ils sont évoqués au contexte de la paix et du conflit. Et nous sommes sûrs que cette nouvelle voie n'est pas uniquement utile pour la recherche universitaire, mais également d'une grande valeur pour l'enseignement.

Nous avons pu le constater déjà au cours de la préparation du congrès, quand nous avons inauguré en mars de cette année notre groupe de travail « recherche sur la paix et les conflits » dans lequel nous cherchons activement de nouvelles approches de textes littéraires peu didactisés jusqu'ici par le biais de stratégies de la pédagogie pacifique dans l'enseignement du FLE. Pendant nos premières réunions, nous nous sommes rendu compte qu'une définition de la notion de paix est aussi nécessaire que malaisée : Si Johan Galtung distingue en 1975 entre la « paix négative » comme absence de la guerre et la « paix positive » comme présence d'une justice sociale, nous étions convaincus que cette dichotomie n'était pas suffisante comme définition et que la paix doit être considérée comme processus qui se sert d'outils régulateurs et/ou institutionnels afin de faire face au conflit. Une telle définition souligne aussi que la recherche de raisons historiques de la guerre ne peut pas couvrir le sujet de la paix, tout aussi mal qu'une perspective exclusivement politique qui se focalise sur les unités étatiques de la justice sociale. La paix est, au contraire, une entité socioculturelle qui s'étend également dans les champs de la pédagogie et les études culturelles vu que certains modèles de paix et de guerre sont inscrits dans chaque culture et s'apprennent. C'est donc uniquement à partir de l'analyse

de conflits et de leur règlement que le phénomène de la paix devient palpable : la paix se fait voir uniquement dans le processus de la prise en compte de conflits.

Sans conflits importants, mais de manière paisible, l'organisation du congrès a abouti à une collaboration assez vaste : entre le Carolus-Magnus-Kreis, la TU de Dresde, l'institut de l'éducation saxon, l'Institut français, la Commission franco-allemande de la jeunesse et de la société saxo-bretonne. Nous tenons à remercier tous les impliqués pour cette coopération merveilleuse !

Finalement, quelques mots à propos de la date choisie pour ce congrès : nous sommes dans la 150^e année jubilaire de Romain Rolland qui, en outre, a reçu le prix Nobel de la littérature environ il y a presque 100 ans. Nous sommes aujourd'hui, plus précisément, le 9 novembre, un jour multiples fois significatif qui rappelle notamment deux événements cruciaux pour l'histoire franco-allemande : en 2016, c'est le 100^e anniversaire de la bataille de Verdun ; le 9 novembre fait en outre référence à l'infâme Nuit de cristal en Allemagne qui représente un autre assaut à la paix sociale ; les deux dates rappellent que la paix n'est pas une évidence pour l'Europe.

C'est Romain Rolland qui constate en 1914 dans son essai *Au-dessus de la mêlée* qu'il n'y a pas de raison pour une Europe en brouille :

« Entre nos peuples d'Occident, il n'y avait aucune raison de guerre. En dépit de ce que répète une presse envenimée par une minorité qui a son intérêt à entretenir ces haines, frères de France, frères d'Angleterre, frères d'Allemagne, nous ne nous haïssons pas. Je vous connais, je nous connais. Nos peuples ne demandaient que la paix et que la liberté. [...] Le pire ennemi n'est pas au dehors des frontières, il est dans chaque nation ; et aucune nation n'a le courage de le combattre. C'est ce monstre à cent têtes, qui se nomme l'impérialisme, cette volonté d'orgueil et de domination, qui veut tout absorber, ou soumettre, ou briser, qui ne tolère point de grandeur libre, hors d'elle. »

Même aujourd'hui, la domination, soumission et la peur irrationnelle de l'Autre persistent comme base de la discorde. Les mots de Romain Rolland n'ont donc pas perdu leur actualité : ils sont plutôt un autre rappel qu'il est toujours nécessaire de chercher des possibilités de garder la paix par la médiation habile entre les partis en conflit et par la transmission du savoir dans l'enseignement et dans l'art.

Nous espérons que nos ateliers et communications peuvent fournir quelques éléments utiles pour ce travail.



Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Frau Dr. Morbitzer, sehr geehrter Herr Egelhoff, sehr geehrter Herr Dr. Steinberg, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

ich möchte Sie ganz herzlich in Dresden begrüßen und im Namen des Instituts für Romanistik an der TU Dresden willkommen heißen. Ich freue mich, als Geschäftsführende Direktorin meines Instituts den Deutsch-Französischen Kongress des Carolus-Magnus-Kreises e.V. eröffnen zu dürfen. Dieser wird sich in den folgenden Tagen einer der zentralen Herausforderungen der heutigen Zeit widmen, dem Frieden und damit verbunden der Frage, in welcher Form und an welcher Stelle das Engagement für ein friedliches Zusammenleben ansetzen kann. 100 Jahre nach der wohl gewaltsamsten deutsch-französischen Konfrontation in Verdun gilt es sich damit auseinanderzusetzen, wie Frieden als ein Thema des Französischunterrichts definiert werden kann.

Eine so komplexe Fragestellung kann nur unter interdisziplinären Gesichtspunkten angegangen werden. Es ist daher sehr zu begrüßen, dass Impulse aus Geschichts- und Kultur- bzw. Landeswissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaft sowie aus der Fachdidaktik und der Schulpraxis in die Tagung einfließen und TeilnehmerInnen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern in die Vorbereitung einbezogen bzw. zur Mitwirkung ermutigt worden sind: WissenschaftlerInnen, LehrerInnen, Studierende, SchülerInnen und auch FremdsprachenassistentInnen. Der seit März 2016 an meinem Institut aktive Arbeitskreis „Frieden und Konflikt“ ist im Übrigen Ausdruck dieser interdisziplinären, Schule und Universität verbindenden Zusammenarbeit, welche die Vor- und Nachbereitung dieses Kongresses bereichert hat bzw. weiter begleiten wird. In diesem Zusammenhang möchte den am Kongress beteiligten Kooperationspartnern der Tagung für ihre Unterstützung danken. Neben dem Institut für Romanistik und dem Carolus-Magnus-Kreis e.V. möchte ich hier exemplarisch die Vereinigung der FranzösischlehrerInnen (VdF), die Sächsisch-Bretonische Gesellschaft (SBG), den Francophonie Dresden e.V. und den Deutsch-Französischen Jugendausschuss (DFJA) erwähnen.

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Sie befinden sich zu einem symbolischen Zeitpunkt in der sächsischen Landeshauptstadt. Heute ist der 9. November, jener Tag in der deutschen Geschichte, der wie in den Jahren 1918 und 1989 demokratischen Hoffnungen Ausdruck verlieh; aber eben auch jener 9. November, der 1938 zum Fanal der grausamen Exklusion unserer jüdischen MitbürgerInnen wurde. Der Dresdner Romanist Victor Klemperer legte davon ein beeindruckendes Zeugnis ab; nicht zuletzt seine Analysen der Alltagssprache können auch noch heute unseren kritischen Blick schärfen; sie ermutigen uns zu einer engagierten und gleichzeitig wissenschaftlich-distanzierten Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Ich freue mich daher, dass auch ein Besuch des Stadtmuseums mit anschließendem Empfang durch die Stadt Dresden und der Besuch des Romain-Rolland-Gymnasiums Teil des Programms sind. Letzterer wird übermorgen, am 11. November, stattfinden, einem Tag, der in Frankreich Feiertag ist und an den Friedensschluss 1918 erinnert. Eine Auseinandersetzung darüber, wie eine gemeinsame deutsch-französische Erinnerungskultur gerade auch angesichts der jüngsten terroristischen Angriffe auf unsere europäische Wertegemeinschaft gestaltet werden kann, ist nun dringender als je zuvor; der Carolus-Magnus-Kreis e.V., der ja 1954 zur Förderung des Europagedankens gegründet wurde, ist hier ebenso gefordert wie andere Akteure im zivilgesellschaftlichen, universitären und schulischen Bereich.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie haben sich entschlossen, sich in einer schwierigen Zeit voller Konflikte einem herausfordernden und doch so wichtigen Thema zu widmen. Dafür wünsche ich Ihnen viel Erfolg, aber auch viel Geduld. Vaclav Havel, damaliger Präsident unseres tschechischen Nachbarlandes, hat einmal gesagt: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht.“

Ich danke Ihnen.



Sehr geehrte Frau Prof. Lieber, sehr geehrte Frau Prof. Morbitzer, sehr geehrte Frau Prof. Böhm, sehr geehrter Herr Prof. Bechtel, sehr geehrter Herr Kern, lieber Kristian, liebe Mitglieder aus ganz Deutschland und Frankreich, liebe Gäste,

Dieser Kongress ist nicht nur eine außerordentliche Fortsetzung unseres Colloque in Dijon mit dem Thema *La Paix/Frieden*, sondern auch zum ersten Mal die Integration des Französischlehrertages und der frankophonen Assistenten in den Kongress und diese Thematik.

Den Ausführungen des Flyers ist kaum etwas hinzuzufügen. Wenn man sich das Thema ansieht *LA PAIX – FRIEDEN Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun*, dann sind wir gespannt, zu welchen Ergebnissen Referenten und Teilnehmer kommen werden, auch in Bezug auf unsere Jahrestagung in Dijon 2015.

Mein Dank und Respekt gelten Kristian Raum und dem Team um ihn herum, die diesen hochinteressanten und spektakulären Kongress organisiert haben, sowie allen Personen und Institutionen, die zum Gelingen beigetragen haben: insbesondere das Institut für Romanistik der Technischen Universität Dresden in Kooperation mit dem Deutsch-Französischen Jugendausschuss (DFJA), die Sächsisch-Bretonische Gesellschaft e.V., das Institut Français, die Francophonie Dresden e.V. und das Sächsische Bildungsinstitut (12.11.2016). Ein besonderer Dank gilt Frau Dr. Gabriele Gehlen, die kurzfristig eingesprungen ist und gleich ihren Vortrag halten wird.

„Gedenken am Stolperstein von Elfriede Scholz“, der Schwester von Erich Maria Remarque: Ich muss gestehen, dass mir das grausame Schicksal von ihr unbekannt war. Dazu habe ich dann den Vortrag von Harald Scholz, einem pensionierten Vorsitzenden Richter, gelesen, dem Neffen ihres Ehemannes Heinz Scholz. Ihr Schicksal und das unwürdige Verhalten ihrer Umgebung machen fassungslos. Ich hoffe sehr, dass Friedenspädagogik dazu beiträgt, Denunziantentum zu geißeln und Widerstand, aber auch Toleranz und Respekt zu fördern.

Während im Ersten Weltkrieg zwei Erben unseres Weingutes in Rheinhessen in Frankreich gefallen sind, hat mein Großvater in Verdun keinen Kratzer abbekommen. Ich habe dort gesehen, dass von 25 Meter hohen Hügeln durch Bomben nur noch Krater übriggeblieben sind.

Dresden ist der ideale Ort für die Thematik dieses Kongresses. Ich freue mich, dass Sie alle so zahlreich erschienen sind, aus Montpellier, Toulouse, Berlin, Wetzlar, Frankfurt, aus ganz Deutschland.

Ich wünsche allen auch eine schöne Zeit in Dresden, gute Gespräche und bleibende Ideen für die praktische Arbeit.



Sehr geehrter Herr Botschafter, Monsieur Philippe Etienne,

sehr geehrter Herr Egelhoff,
sehr geehrter Monsieur Tailpiéd,
sehr geehrte Gäste des Carolus-Magnus-Kreises,

ich darf Sie im Namen der Landeshauptstadt Dresden ganz herzlich hier im Stadtmuseum Dresden willkommen heißen und möchte Ihnen auch die Grüße unseres Oberbürgermeisters Dirk Hilbert ausrichten, der heute leider nicht hier sein kann.

Ich habe Ihr Programm gesehen und hoffe, dass Sie bisher eine anregende und spannende Zeit hier in unserer Stadt hatten, auch wenn das Novemberwetter alles andere als einladend ist.

Erinnern wir uns. Nach zwei Weltkriegen und Millionen von Opfern sowie sinnloser Zerstörung Mitteleuropas begann Anfang der fünfziger Jahre eine neue Ära in Mitteleuropa. Vor 65 Jahren, im April 1951, wurde in Paris die Gründung der Montanunion zwischen sechs mitteleuropäischen Staaten beschlossen.

Die deutsch-französischen Beziehungen waren dabei – nach jahrzehntelanger Auseinandersetzung – so etwas wie die Keimzelle der Europäischen Union.

Sie standen am Anfang des Weges hin zu einem offenen, einem friedlichen Europa, das sich von seinen Grenzen verabschiedet hat.

Wir – vor allem meine Generation, die mit einem grenzenlosen und geeinten Europa erwachsen wurde – haben uns an dieses Europa gewöhnt, das immer mehr zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist.

Die letzten Jahre und Monate zeigen aber deutlich, dass dieses Europa eben nicht so selbstverständlich ist, sie zeigen, dass wir die Errungenschaften der letzten Jahrzehnte verteidigen müssen.

Vermeintliche Sicherheiten schwinden. Der Konsens über gemeinsame Werte, die Konventionen des respektvollen Umgangs miteinander werden von Populisten und Nationalisten europaweit aufgekündigt, nicht zuletzt auch hier in Dresden.

Europa ist zunehmend auf sich selbst verwiesen. Und nachdem sich auch Großbritannien von der EU abgewendet hat, wird gerade das deutsch-französische Verhältnis entscheidend dafür sein, ob wir die anstehenden Herausforderungen bewältigen und die Idee eines solidarischen und friedlichen Europa verteidigen können.

Umso mehr freut es mich deshalb sagen zu dürfen, dass die Landeshauptstadt Dresden sehr gute Beziehungen mit der Partnerstadt Straßburg pflegt, deren 25-jähriges Bestehen wir am Beginn dieses Jahres feiern konnten.

Erst am Montag dieser Woche konnte ich mich in unserer Partnerstadt Straßburg von den engen Beziehungen zu Dresden überzeugen. Die politische Krise Europas war Thema des Weltforums für Demokratie, das gerade im Europäischen Rat in Straßburg stattfand.

In einer Krise liegt aber immer auch die Chance für einen Neuanfang, und ich glaube, auch Kultur und Bildung können zu wichtigen Faktoren so eines Neuanfangs werden.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Sie sind nach Dresden gekommen, um über den hundertsten Jahrestag der Schlacht um Verdun und den 11. November 1918 zu sprechen. Sie erinnern an zentrale Daten des Ersten Weltkriegs, der ja zu Recht als die „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts bezeichnet worden ist.

Beim Lesen Ihres Programms musste ich an ein Gedicht des wahrscheinlich bekanntesten Dresdner Schriftstellers – Erich Kästner - denken, der ja weit mehr war als nur Kinderbuchautor, sondern vor allem Pazifist und Chronist.

1928, zehn Jahre nach dem Ende des Krieges, veröffentlichte er seinen Gedichtband „Herz auf Taille“, und darin auch ein Gedicht unter dem schlichten Titel „Jahrgang 1899“

„Man hat unsern Körper und hat unsern Geist
ein wenig zu wenig gekräftigt.
Man hat uns zu lange, zu früh und zumeist
In der Weltgeschichte beschäftigt“,

so heißt es darin, und die im Gedicht angeführten Erfahrungen verheißen für den Fortgang der Geschichte nichts Gutes:

„Noch einen Moment, bald ist es soweit.
Dann zeigen wir Euch, was wir lernten!“

Kästner beschreibt hier eine Generation, die nach traumatischen Erfahrungen nie wieder richtig in ihr altes Leben zurückgefunden



hat, die durch den Krieg aus ihrer Kindheit gerissen wurde, und die bleibende innere Verletzungen davontrug, auch wenn die äußeren Wunden wieder verheilten.

Diese Altersgruppe ist von Ernest Hemingway als eine „lost generation“, als eine ganze verlorene Generation bezeichnet worden. Vieles von dem Unheil, das in der Folgezeit so heftig über Europa hereingebrochen ist, hat hier seinen Anfang genommen.

Die Erfahrungen, die Erich Kästner beschreibt, mussten auch die französischen, die belgischen, die englischen und alle anderen Kriegsteilnehmer machen.

Der Blick zurück auf diese Zeit macht uns bewusst, wie tief die Gräben waren, die mitten in Europa unmittelbare Nachbarn voneinander getrennt haben.

Er macht uns bewusst, wie wenig selbstverständlich das friedliche Zusammenleben auf diesem Kontinent ist.

Die deutsch-französische Partnerschaft steht heute für den Neuanfang nach einem verheerenden Krieg, für eine Wieder-Annäherung, die ja auch und vor allem ein kultureller Prozess ist.

Und so ist es natürlich kein Zufall, dass Künstler und Intellektuelle diese Entwicklung entscheidend mitgeprägt haben.

Deshalb halte ich auch Ihren Ansatz, den Impulsen aus Literatur und Kultur nachzugehen und sie für den Schulunterricht zu nutzen, für sehr verdienstvoll.

Die Schulen, die Klassenzimmer, das sind die Orte, an denen wir dazu beitragen können, dass Körper und Geist der deutschen und französischen Schüler nicht mehr „ein wenig zu wenig gekräftigt“ werden.

Eine Annäherung zwischen zwei Ländern kann niemals nur ein politischer Prozess sein.

Die staatliche Außenpolitik kann zwar Rahmenbedingungen setzen, lebendig wird eine Beziehung aber erst durch echte Begegnungen.

Als Stadt versuchen wir hier, unsere Möglichkeiten zu nutzen und solche Begegnungen zu fördern.

Dresden unterhält – wie bereits erwähnt – seit 25 Jahren eine sehr aktive Städtepartnerschaft mit Straßburg. Ein Schwerpunkt sind dabei Schüler- und Jugendaustausche.

Dieser Bereich wird in den nächsten zwei Jahren noch ausgebaut, es ist unserem Oberbürgermeister ein dringendes Anliegen, vor allem auch Schülerinnen und Schüler von Dresdner Oberschulen einen Auslandsaufenthalt und das Kennenlernen einer anderen Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Hier treffen die Ziele der Landeshauptstadt Dresden mit denen des Carolus-Magnus Kreises aufeinander.

Als wir im letzten November erfuhren, dass Sie sich für Dresden als Ort für Ihren diesjährigen Kongress entschieden haben, haben wir uns deshalb gefreut.

Und entsprechend gern empfangen wir Sie heute Abend hier, und es ist besonders schön, dass wir dazu auch Herrn Botschafter Philippe Etienne in Dresden begrüßen dürfen.

Vor allem freut uns, dass Sie gerade in Dresden über Sprache und Sprachbewusstheit diskutieren wollen, findet doch parallel im Deutschen Hygienemuseum Dresden eine Sonderausstellung „Sprache“ statt, deren Besuch ich Ihnen wärmstens empfehlen möchte.

Dresden ist als Residenzstadt bekanntlich immer schon Bühne für öffentliche Rituale gewesen, und sie ist das auch jetzt wieder.

Seit nunmehr zwei Jahren muss sich unsere Stadt mit einer Bewegung auseinandersetzen, die diffamieren und ausgrenzen will und die sich dafür einer radikalisierten, einer phrasenhaften Sprache bedient.

Der Romanist Victor Klemperer – der in seinem Denken ja sehr stark von den französischen Aufklärern geprägt war – hat hier in Dresden beschrieben, wie so eine phrasenhafte Sprache zum Machtfaktor wurde, wie die Stigmatisierung ganzer Bevölkerungsgruppen in scheinbar alltäglichen Kleinigkeiten, in der Unterscheidung zwischen „uns“ und „denen“ ihren Anfang nahm.

Sprachbewusstheit – das wird beim Lesen seiner Bücher klar – ist zentral für die Auseinandersetzung mit Rechtspopulisten.

Unsere Stadt muss sich mit ihnen auseinandersetzen, und eine unserer Antworten ist die Stärkung von Interkulturalität und internationalem Austausch in Wissenschaft, Kunst, Sport und im Bildungsbereich.

Für die Bewerbung als Kulturhauptstadt Europas 2025 entwickeln wir ein Konzept, das die Diskussion um kulturelle Teilhabe und um gemeinsame europäische Werte in den Mittelpunkt stellt.

Kongresse wie der Ihre helfen uns auf diesem Weg, und auch deshalb also nochmals: „Willkommen in Dresden!“

Wir freuen uns, dass Sie hier sind, und ich wünsche Ihnen noch einen spannenden Kongress und eine gute Zeit hier in Dresden.

Vielen Dank!



Sehr geehrte Frau Bürgermeisterin, sehr geehrter Herr Botschafter, liebe Mitglieder aus ganz Deutschland und Frankreich, liebe Gäste, meine Damen und Herren!

Ich freue mich sehr, dass Sie als Vertreterin des Oberbürgermeisters uns hier empfangen. Uns, d.h. den CMK – ich weiß nicht, ob Sie diesen Namen schon einmal gehört haben. Vielleicht vor 13 Jahren, da haben wir schon einmal unsere Jahrestagung auf dem Tagungsschiff des CVJM auf der Elbe durchgeführt.

Wir sind 1954 in Freiburg gegründet worden und haben uns für die Versöhnung zwischen Deutschland und Frankreich eingesetzt, denn das war für uns das Wichtigste. Ohne unser zivilgesellschaftliches Engagement wäre der Vertrag von 1963 nicht möglich geworden.

Als die Versöhnung erreicht war, haben wir uns um die jungen Fremdsprachenassistenten und Austauschlehrer aus und nach Frankreich gekümmert und jedes Jahr Tagungen und Kongresse veranstaltet.

Sehr geehrte Frau Klepsch, Sie haben soeben die Urkatastrophe des Ersten Weltkrieges und die Bombardierung Dresdens erwähnt. Es grenzt für mich immer an Wunder, wenn Menschen ein Bombeninferno überleben, ganz gleich, ob das nun in Dresden, Co-

ventry oder in Rheydt, jetzt Mönchengladbach, geschieht. Dort fielen auf die Innenstadt Phosphorbomben – besonders, da Josef Göbbels aus Rheydt kam – und nur meine Mutter konnte sich mit meinem Bruder aus dem brennenden Haus retten. Alle anderen verbrannten.

Dresden ist ein wahrhaft idealer Ort, um die Initialzündung für eine Friedenspädagogik zu bauen, die nicht nur in den Französischunterricht hineinwirkt. Wir sind sehr gespannt auf die Ergebnisse unseres Kongresses.

Der aktuelle Sitz des CMK ist da, wo der Vorsitzende wohnt, also in Mönchengladbach. Unser Oberbürgermeister Hans Wilhelm Reiners hat es sich nicht nehmen lassen, Ihnen anlässlich des Empfangs zu schreiben und Ihnen einen ganz neuen Band von Mönchengladbach zu überreichen. Da können Sie sich buchstäblich ein Bild machen, wie das Mönchengladbach von heute aussieht.

Im Namen des CMK möchte ich Ihnen ebenfalls ein Geschenk machen: unsere Festschrift anlässlich unseres 60. Geburtstages von 2014 und eine Flasche Wein aus dem Hause Egelhoff.

Vielen Dank!





Mots de bienvenue

Das ist mehr als ein Grußwort. Es sind Worte. Des mots.

Du bien. Vous êtes bien?

De la venue. Merci d' être venus à Dresde, au Congrès, à notre établissement, le lycée Romain Rolland.

Sehr geehrter Herr Raum, Lehrer im Hochschuldienst, Ex-RoRo-Lehrer und Organisator dieses wichtigen und inspirierenden Kongresses,
sehr geehrte Frau Hannemann, Referentin der SBA D, u.a. für Internationale Arbeit,
sehr geehrter Herr Egelhoff,
sehr geehrte Frau Professor Sändig, auch eine Ex-RoRo,
sehr geehrter Herr Professor Lüsebrink,
sehr geehrte Madame Léon,
liebe Caroline, natürlich Ex-RoRo, nun Vertreterin des Dt.-Frz. Jugendausschusses,
sehr geehrte Kongressteilnehmerinnen und Teilnehmer,
liebe Schülerinnen und Schüler des Bertolt-Brecht-Gymnasiums, der Hoga, des Lycée JJ Henner und liebe Schüler und Lehrer unserer Schule und es ist mir eine ganz besondere Freude meinen Freund und Schulleiterkollegen von unserer Partnerschule im Elsass zu begrüßen und Ihnen allen vorzustellen: Monsieur Feltz, Proviseur du Lycée JJ Henner à Altkirch; Alsace et Saxe, AlSaxe, c'est fabuleux, n'est-ce pas?

Seien Sie und ihr alle herzlich begrüßt zum Kongress-Tag „Courage pour la Paix“ am Romain-Rolland-Gymnasium; es war unseren Französisch-Kolleginnen und -Kollegen ein Bedürfnis und jede Mühe wert, einen Beitrag zu leisten.

Es ist uns also eine Freude und Ehre ...

Das war eigentlich mein erster Satz, der mir einfiel, als der Kongress-Tag uns angeboten wurde. Damals wie heute stocke ich bei dem Wort „Ehre“.

Natürlich ist sie das in dem Sinne, dass unsere Schule Teil dieses Kongresses ist, Gäste und renommierte Referenten empfangen darf und unseren Schülern vorstellen bzw. unsere Schüler mit ihnen zusammenarbeiten dürfen.

Für Ehre, Volk und Vaterland sind deutsche Soldaten aber auch in jenen Großen oder Ersten Weltkrieg gezogen, dem Sie gestern schon gedachten. So stand es sogar auf ihren Koppeln.

Jene Ehre zweifle ich an, spreche ich ihnen ab und weiß aber, dass Manipulation, Propaganda und vor allem missbrauchte Sprache sehr geschickt waren.

Nehmen wir die Wörter ernst, die Ideen und die Werte.

Ganz wie es Romain Rolland gemacht hat. Zwar hat es ihm die Sprache verschlagen, als er die Erfahrung machen musste, dass er trotz intensivster Bemühungen den Ersten Weltkrieg nicht verhindern konnte. Aber nur wenig später wurde der Friedensliebhaber und Brückenbauer wieder aktiv und kümmerte sich einsatzstark und geschickt um die Erbauung von Kriegsverwundeten, indem er für Zeitungen und Lektüren in den Lazaretten sorgte.

Dass Sie, sehr geehrter Herr Raum, und alle Mitgestalter heute als Veranstaltungsort das Romain-Rolland-Gymnasium gewählt haben, passt natürlich.

Wir alle ehren im besten und eigentlichen Sinne ihn, alle Friedensstifter und den Frieden selbst, wenn wir uns heute damit beschäftigen und nicht nur den großen Frieden der Welt, sondern auch den mit den Mitmenschen.

Der elsässische Herr hier und ich, wir wären vor 100 Jahren wohl Feinde gewesen, unsere Landesväter haben sich sogar noch länger um dieses wundervolle Land gezankt. Und als sie sich im Großen Krieg darum abgeschlachtet haben, versank ein Schützengraben am Stadtrand von Altkirch. Als man ihn beim Bau einer Trasse fand, konservierte man ihn und zeigte ihn zuerst im Militärgeschichtlichen Museum zu Dresden.

Heute sind unsere Staaten versöhnt, heute kooperieren wir auf allen Ebenen, heute haben wir Verantwortung füreinander, weil wir uns ganz im Sinne von Antoine de Saint-Exupéry vertraut gemacht haben.

Und heute sind dieser Herr da und ich gute Freunde und unsere Schüler dahinten haben gerade Freundschaften geschlossen.

Ist das nicht großartig, Jean-Joseph?



Sehr geehrte Frau Klepsch, sehr geehrter Herr Egelhoff ,
sehr geehrter Herr Dr. Langenfeld, sehr geehrte Damen und Her-
ren, Frau Direktorin,

ich freue mich sehr, an diesem Empfang im Rahmen des deutsch-
französischen Kongresses über den Frieden teilzunehmen. Ich
möchte vor allem die Organisatoren dieser Veranstaltung sehr
herzlich begrüßen, darunter die Mitarbeiter des Carolus-Magnus-
Kreises und der TU Dresden, die diesen 5-tägigen Kongress ge-
meinsam geplant haben.

Der Frieden ist ein Thema, das unsere beiden Länder eint. Un-
sere reiche gemeinsame und von Konflikten erfüllte Geschichte
hat uns gezeigt, wie wichtig und wertvoll der Frieden ist. Dass wir
heute einvernehmlich zusammenarbeiten, um den Frieden in Eu-
ropa und in der Welt zu bewahren, ist mit Blick auf unsere Vergan-
genheit keine Selbstverständlichkeit. Ich freue mich daher sehr,
dass die Organisation eines deutsch-französischen Kolloquiums
wie dieses möglich ist.

Leider ist Frieden kein natürlicher Zustand. Er muss errungen, be-
wahrt und von Generation zu Generation erneuert werden. Wenn
die nachfolgenden Generationen den Wert des Friedens nicht
mehr zu schätzen wissen, sondern ihn für gegeben erachten, kann
das katastrophale Folgen nach sich ziehen. Deswegen möchte ich
mich bei Ihnen, den Professoren, den Akteuren der Bildung und
des Fortbestehens der Erinnerung, den Kulturmittlern und Wis-
senschaftlern sehr herzlich für Ihr Engagement bedanken. Ihre
Rolle ist es, durch Ihre Lehre, Ihre Überzeugungen und Ihre Arbeit
der Jugend die entscheidende politische Bildung zu vermitteln,
die es Bedarf, um den Frieden zwischen den Völkern zu erhalten.

Ich wünsche den Veranstaltern und Teilnehmer, dass auf diesem
Kongress interessante Eindrücke sammeln und spannende Ge-
spräche führen werden.

Vielen Dank.



Mehrsprachigkeit und Frieden – sprachliche Vielfalt als Chance für den Französischunterricht

Sehr geehrter Herr Egelhoff,
Meine Damen und Herren,
als Hochschulattachée der Französischen Botschaft in Deutschland ist es mir eine große Ehre Freude, an der heutigen Veranstaltung teilzunehmen. In dieser neuen Funktion ist dies auch eine „Premiere“ für mich und ich bitte Sie dementsprechend um etwas Nachsicht.

Zunächst möchte ich den Organisatoren zu dem hochwertigen und facettenreichen Programm gratulieren.

Das Thema der Mehrsprachigkeit erinnert uns heute, hundert Jahre nach der Schlacht um Verdun, daran, dass die deutsch-französische Versöhnung nicht einfach das Ergebnis diplomatischer Anstrengungen war, sondern dass sie nicht zuletzt dem Engagement all derer zu verdanken ist, die tagtäglich für das Erlernen der jeweiligen Partnersprache eintreten.

Hierbei möchte ich besonders das vielfältige Engagement des Carolus-Magnus Kreis hervorheben, der noch vor der Unterzeichnung des Elysée-Vertrages mit seinen pädagogischen und Sprachfördermaßnahmen zur deutsch-französischen Versöhnung beigetragen hat.

Ihre Tätigkeit zeigt, dass den guten Beziehungen zwischen unseren beiden Ländern kontinuierliche und ununterbrochene Anstrengungen zugrunde liegen. Natürlich ist es Aufgabe der Lehrkräfte, den zukünftigen Generationen das nötige sprachliche Werkzeug mitzugeben und damit den Grundstein für jegliche Form des interkulturellen Austausches zu legen. Nicht zuletzt leisten auch die zahlreichen Sprachassistenten/Innen und Lektoren/Innen einen sehr wertvollen Beitrag zum lustvollen Spracherwerb.

Aus meiner Zeit am Gymnasium bleibt mir der wöchentliche Deutsch-Unterricht einer Sprachassistentin besonders in Erinnerung: Sie hatte es geschafft, unsere Begeisterung für das Sprachenlernen zu wecken. C'était pour nous „une fête studieuse“. Über den sprachlichen Aspekt hinaus vermittelt Sprache auch Kultur, und zwar weit über unserer beiden Länder hinaus. Französische Schüler und Studierende, die die Sprache Goethes beherrschen, haben Zugang zu einer großen Bandbreite europäischer Kultur und haben die Gelegenheit, in der am häufigsten gesprochenen Sprache der europäischen Union zu kommunizieren. Und umgekehrt eröffnen Französischkenntnisse Zugang zur fran-

kophonen Sprachfamilie, mir ihren 274 Millionen Sprechern weltweit, deren Anzahl sich bis 2050 verdreifachen wird. Französisch wird also die am zweit- oder dritthäufigsten gesprochene Sprache weltweit sein!

Der Erwerb einer Fremdsprache erweitert dabei auch den eigenen Gedankenhorizont, fördert Autonomie und ein besseres Weltverständnis. Mehrsprachigkeit bedeutet auch, sich von der Logik der eigenen Muttersprache loszulösen. Ludwig Wittgenstein sagte bezeichnenderweise: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“

Sprachenvielfalt und Friede zählen zu den Grundwerten des europäischen Projekts. Wenn Frieden die Hauptdaseinsberechtigung der europäischen Integration ist, dann ist Mehrsprachigkeit zweifelsohne der Inbegriff des europäischen Leitmotivs „In Vielfalt geeint“.

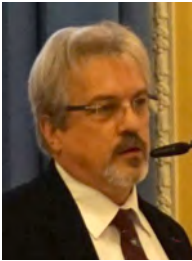
Und dennoch bleiben Sprachbarrieren bestehen, die die Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union bremsen.

Meine Damen und Herren,

Sie wissen nur zu gut, wie wichtig Kontinuität im Spracherwerb und Sprachgebrauch ist, und welche große Rolle das Hochschulwesen im Hinblick auf ein Europa der sprachlichen Vielfalt spielt. Die Technische Universität Dresden, die uns hier heute als Gastgeber die Ehre erweist, trägt wesentlich zu diesem Ziel bei – im Hinblick auf Französisch natürlich insbesondere durch die Romanistik und durch die zahlreichen deutsch-französischen Doppelabschlüsse.

Fremdsprachenkenntnisse sind der Schlüssel zu einer erfolgreichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt und für Karrierechancen im europäischen Raum. Wer neben Englisch noch eine weitere Fremdsprache wie Deutsch oder Französisch beherrscht, verschafft sich große Vorteile.

In der heutigen Zeit, in der große Verunsicherung und Zukunftsängste unter den Jugendlichen und in der Gesellschaft herrschen, muss der Fremdspracherwerb der Dreh- und Angelpunkt einer Neubelebung des europäischen Projektes bilden. Für Sprachenvielfalt eintreten heißt, ein Zeichen für Toleranz und Offenheit zu setzen und jenen Populisten die Stirn zu bieten, die den Menschen auf seine nationale Herkunft beschränken. Auf diese Weise bekräftigen wir unsere Rolle als Europäer, bilden ein Gegengewicht zu Tendenzen wie Egoismus und Partikularismus und tragen aktiv zur Friedensförderung bei.



C'est avec une émotion certaine que j'interviens aujourd'hui devant cette docte assemblée, répondant ainsi à l'invitation de mon collègue et ami Alfred Hoffmann, proviseur du lycée Romain-Rolland. Ce lycée est notre partenaire pour la filière Abibac, nos élèves viennent d'ailleurs de quitter leurs correspondants chez qui ils ont vécu une semaine avant de les accueillir à notre tour en Alsace. Je réponds aussi ainsi à l'invitation de M. Kristian Raum, ancien enseignant au lycée Romain Rolland, alors un des piliers de l'échange entre le lycée Henner et le lycée Romain Rolland et également un des piliers de ce colloque. Enfin, comment passer sous silence que nous sommes le 11 novembre 2016, date ô combien historique et symbolique pour nos deux pays.

Le lycée Henner – 1950 élèves et 250 personnels – a pour devise: **le travail pour Loi, la République pour Guide**. Par son projet d'établissement, mon lycée a inscrit comme priorités d'action l'accès à la connaissance, l'éducation à la santé et à la citoyenneté (*mens sana in corpore sano*) et l'ouverture linguistique, culturelle. Ces trois actions sont indissociables pour éduquer, instruire, instituer, étymologiquement parlant, mettre debout le citoyen de demain.

Dans ce cadre d'enseignement et d'éducation, l'apprentissage des langues étrangères n'est pas un but en soi mais un vecteur au service de l'accès à la culture qu'elles véhiculent et à la mobilité dans une Europe sans frontière, sur une Planète à l'économie mondialisée. Aussi l'enseignement des langues vivantes ne saurait être une discipline comme les autres, cantonnée à la seule transmission de savoirs langagiers. Lieu privilégié du contact interculturel, il doit nécessairement **être complété par des expériences et des savoirs culturels**.

Car la langue, on le sait, constitue le point d'articulation et d'insertion fondamental entre l'intime et le collectif, entre l'individuel et le social. «**Qui dit homme dit langage, et qui dit langage dit société**», rappelait Lévi-Strauss. En acquérant des compétences linguistiques, il s'agit d'une part de compétences de base qui s'imposent pour faire face aux exigences de mobilité et d'adaptation sur le marché du travail. D'autre part, une compétence plurilingue doit être perçue comme une dimension essentielle de l'éducation de tout citoyen: la maîtrise des langues étrangères,

outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés.

En effet, une langue n'est pas un simple outil de communication. C'est aussi le **vecteur d'une identité et d'une culture**; mais qui est aussi une invitation à aller vers l'Autre, à chercher à le connaître, à le comprendre et rêvons, à l'apprécier, à l'aimer. Dès lors, le plurilinguisme devrait être perçu comme **une certaine capacité à communiquer dans plusieurs langues**. L'école n'a pas à porter seule la responsabilité de l'acquisition de compétences linguistiques: elle doit jeter les bases permettant à chacun d'«apprendre à apprendre», le bagage linguistique de chaque individu ayant vocation à être entretenu et approfondi tout au long de la vie. **Le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur**.

De plus, une forme enseignée sans qu'ait été installé le contexte où elle trouve sa pertinence a peu de chances de laisser trace dans la mémoire des élèves et de donner sens. Et le sens dont il est question ici n'est pas strictement linguistique ou même langagier. Il est culturel et engage la rencontre de modes de dire et de penser différents, spécifiques de cultures et de civilisations "autres". Il vit par les échanges entre élèves, entre enseignants, entre familles. Il requiert de pouvoir se "dépandre" de soi, de ses habitudes, de ses représentations pour confronter les différents modes de faire, de dire, et de penser constitutifs de l'humain, pour faire dialoguer les cultures et les rapprocher plutôt que les diviser.

C'est tout cela qu'il nous faut conserver à l'esprit lorsque nous prétendons, et à juste titre, œuvrer à la formation de citoyens. L'enseignement des langues apporte donc ici une **contribution irremplaçable à la paix, à l'amitié entre les peuples**. Il apporte la maîtrise de la langue, certes, mais aussi tout ce à quoi elle donne accès. Qu'il me soit permis d'insister sur ce point, **l'enjeu principal** me paraît être de comprendre en quoi ces échanges et l'enseignement des langues vivantes s'enrichissent mutuellement et favorisent l'ouverture afin de mieux répondre à la formation du citoyen, afin de former «les citoyens de la paix» de demain.



Aujourd'hui, je ne sais pas définir l'identité nationale française avec précision; mais je sais ce qu'est être citoyen: c'est avoir une attitude d'ouverture, de tolérance, de respect. **Considérer l'Autre comme une personne libre de croire et de penser, l'Autre comme mon alter ego en droits et devoirs, l'Autre comme un Frère en humanité. Liberté, égalité, fraternité: tout est dit.**

Aussi, aujourd'hui, je veux mettre à l'honneur les enseignants de langues des lycées Jean-Jacques Henner et Romain-Rolland qui se sont lancés résolument dans cette politique linguistique, d'ouverture culturelle, d'échanges internationaux et d'éducation citoyenne. Ce sont, pour notre lycée Henner des échanges avec l'Allemagne bien sûr (Rockenhausen, Lörrach, Karlsruhe, Dresden en particulier), mais aussi avec la Suisse (Oberwill, Reinhard), l'Italie (San Daniele), la Pologne (Legnica), la Hongrie (Debrecen), la Suède (Malmö), la Norvège (Oslo), le Burkina-Faso (Boromo), la Guinée (Kouroussa) et au-delà des mers, avec les Etats-Unis (Indianapolis) et je ne désespère pas, un jour, avec la Chine (Jiangsu), l'Australie et le Mexique.

Enfin, las but not least, je veux mettre à l'honneur tous ces élèves, français, allemands et autres qui se sont engagés, qui dans des échanges, qui dans des examens; acceptant ainsi de travailler à la fois à développer leur intelligence et leurs compétences mais aussi de s'ouvrir à l'Autre. Un grand merci et un grand bravo à tous.

Bonne justice

C'est la chaude loi des hommes
Du raisin ils font du vin
Du charbon ils font du feu
Des baisers ils font des hommes

C'est la dure loi des hommes
Se garder intact malgré
Les guerres et la misère
Malgré les dangers de mort

C'est la douce loi des hommes
De changer l'eau en lumière
Le rêve en réalité
Et les ennemis en frères

Une loi vieille et nouvelle
Qui va se perfectionnant
Du fond du cœur de l'enfant
Jusqu'à la raison suprême

1951. (Pouvoir tout dire)





Viel wird in diesen Tagen des Kongresses "La Paix" über Frieden philosophiert, rezitiert, analysiert und diskutiert werden.

Ich möchte hier nun aber eine Lanze für den Konflikt oder eher für die Auseinandersetzung brechen. Wer mich kennt, weiß, dass ich keine Verfechterin der "Friede-Freude-Eierkuchen"-Philosophie bin. Eine gute Auseinandersetzung scheue ich nicht. Ganz im Gegenteil liebe ich den Konflikt: den Moment des Aufeinandertreffens, in dem sich Verhüllungen heben, Masken fallen und wahre Gesichter zum Vorschein kommen. Aber auch den Moment, in dem ich mich dem anderen öffne, mich mit ihm auseinander- und somit zusammensetze, in dem wir uns nahe, manchmal zu nahe kommen, es hoch hergeht und auch einmal die Fetzen fliegen können. Ich möchte hier aber keinesfalls zu einer Klassenkeile aufrufen!

Der Anfang der Auseinandersetzung liegt in der eigenen Person, den zwei Seelen, die in jeder Brust leben. Wer kann schon, ohne mit der Wimper zu zucken, von sich behaupten, dass er stets frei jeden Zweifels wäre. Und ist dies nicht umso besser, da es bedeutet, dass wir uns hinterfragen, uns selbst in Frage stellen? Dieses Bedürfnis, Dinge in Frage zu stellen, zu durchleuchten, erforschen zu wollen, ist für mich eine der wichtigsten Voraussetzungen einer Erziehung hin zum kritisch denkenden, aber auch sich einbringenden Bürger. Und deshalb liegt für mich der Grundstein der Demokratieerziehung in der Auseinandersetzung im Gespräch, im Hinterfragen, im Aushandeln der eigenen Grenzen und Ziele, Bedürfnisse und Motive, gemeinsam mit dem anderen. Sei dies zwischen Kollegen und Schulleitung, Lehrern und Schülern, Eltern und Kindern, Katzen- oder Hundeliebhhabern, und selbst zwischen Anhängern von PEGIDA und Unterstützern von „Herz gegen Hetze“.

"Friede, Freiheit, Falafel" war das Motto des letzten gemeinsamen Projekttag, organisiert mit dem Schülerrat, bei dem es um Vielfalt, Andersartigkeit, Fremdsein ging. „Courage pour la paix“ ist

das Motto des heutigen Projekttag im Rahmen des Kongresses zum Thema „La Paix“. Dieser Kongress entstand aus der Kooperation der TU Dresden, des Carolus-Magnus-Kreises, des Deutsch-Französischen Jugendausschusses und des Romain-Rolland-Gymnasiums mit Unterstützung der Freunde und Förderer des RoRo e.V.

Ich möchte den Veranstaltern und Mitwirkenden die herzlichen Grüße der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden, überbringen und die besten Wünsche für ein gutes Gelingen bei der Umsetzung ihrer Vorhaben mit auf den Weg geben. Sehr geehrter Herr Egelhoff, Erster Vorsitzender des Carolus-Magnus-Kreises, sehr geehrte Schulleiter: des Romain-Rolland-Gymnasiums, Herr Hoffmann, und Monsieur Feltz, proviseur du lycée Jean-Jacques Henner d'Altkirch, sehr geehrte Frau Professor Sändig von der Universität Potsdam und sehr geehrter Herr Professor Lüsebrink von der Universität des Saarlandes, sehr geehrte Caroline Siebert, Vertreterin des Deutsch-Französischen Jugendausschusses, lieber Kristian Raum, Organisator des Kongresses und Koordinator des heutigen Projekttag, sehr geehrte Kolleginnen Lehrer und Lehrerinnen, die Sie heute ein Atelier leiten, sehr geehrte Mitglieder des CMKs, sehr geehrte KongressteilnehmerInnen und sehr geehrte Schülerinnen und Schüler, Ihnen möchte ich für die Entscheidung, an diesem Projekttag mitzuwirken, ihn mitzugestalten oder auch nur teilzunehmen, gratulieren. Sie haben sich entschieden zu handeln.

So möchte ich die Journalistin und Autorin Caroline Emcke, Gewinnerin des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, aus ihrer Rede anlässlich der Preisverleihung zitieren und mit ihren Worten schließen:

"Wir dürfen uns nicht wehrlos und sprachlos machen lassen. Wir können sprechen und handeln. Wir können die Verantwortung auf uns nehmen. Und das heißt: Wir können sprechend und handelnd eingreifen in diese zunehmend verrohende Welt."



Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer des heutigen Kongress-tages,

ich möchte es kurz halten. Auch im Namen des Deutsch-Franzö-sischen Jugendausschusses möchte ich Sie hier im Romain-Rolland-Gymnasium begrüßen. Der Deutsch-Französische Jugendausschuss – DFJA – oder Französisch: Commission Franco-Allemande de la Jeunesse ist ein Netzwerk, bestehend aus mittlerweile über 20 jungen Franzosen und Deutschen, die sich für eine lebendige Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern einsetzen. Der DFJA ist erst seit einem reichlichen Jahr aktiv und wurde im April als Verein gegründet. Umso mehr freuen wir uns über die Zusammenarbeit mit dem Carolus-Magnus-Kreis und die Möglichkeit, uns in den Kongress einzubringen.

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um die Arbeit unseres Ver-eins kurz vorzustellen. Wie schon eingangs erwähnt, setzen wir uns für eine gelebte deutsch-französische Freundschaft ein. Dabei beschäftigen wir uns besonders mit binationalen Städtepartner-schaften und deutsch-französischen Gesellschaften und Vereinen. Unser Ziel ist es, mehr Jugendliche für das „Franco-Allemand“ zu begeistern.

Aber was bedeutet die deutsch-französische Freundschaft eigent-lich für uns ganz konkret? Haben uns Adenauer und de Gaulle ei-gentlich über 50 Jahre nach Unterzeichnung des Elysee-Vertrags noch etwas zu sagen? Wir leben in einer Zeit, in der uns Frieden

in Europa als ganz selbstverständlich erscheint. Gerade meine Generation ist in und mit einem geeinten Europa groß geworden, in dem es selbstverständlich ist, dass man einfach so in das be-freundete Nachbarland reisen kann, dessen Sprache man idealer-weise auch noch spricht. Wir wissen auch, dass die Freundschaft zwischen Frankreich und Deutschland der Kern der europäischen Einigung war und auch ist. Aber diese ganz besondere Partner-schaft ist nur dann tragend, wenn sie aktiv gelebt wird. Und zwar nicht nur auf der Ebene der Politik, sondern vor allem auch in der Zivilgesellschaft und dort ganz besonders von der jungen Gene-ration.

Es gibt viele, ganz verschiedene, Gründe, warum es sich auch heute lohnt, sich für die deutsch-französische Verständigung zu engagieren. Diese möchten wir heute Nachmittag in unserem Ate-lier „Deutsch-Französisches Zukunftslabor“ diskutieren. Wir möchten mit Ihnen auch ins Gespräch kommen, wie dieses Enga-gement konkret aussehen kann und welche Pläne und Projekte vielleicht schon existieren.

Dazu möchte ich Sie und euch ganz herzlich einladen.

Nun bleibt mir nur noch, uns allen einen interessanten und ange-nehmen Kongressstag zu wünschen.



„Conclusion: l'histoire, c'est la guerre? Oui. L'histoire des États. Mais dans l'histoire, il n'y a pas que les États. Il y a les peuples aussi. Et l'histoire des peuples [...] L'histoire des philosophies, des arts, des sciences, des techniques et des littératures – l'histoire de la civilisation, d'un mot, rapproche. Elle n'engendre pas la haine ni la rancune [...] Elle postule non pas la guerre, mais la paix. – Cet avant-goût, pour le croyant, d'un ordre divin. Ce triomphe, pour l'incroyant, de la libre raison humaine.“²
Lucien Febvre (1878-1956), französischer Historiker

Offene Fragen

Die vergangenen Jahre waren geprägt von einer beunruhigenden Zunahme von Gewalt – in Deutschland, Europa und der Welt – die die Schule als ein zentraler Teil der Gesellschaft nicht ignorieren kann. Mehr als je zuvor stellt sich die Frage, wie wir als Lehrer*innen mit dieser Problematik umgehen können, ohne unsere Schüler*innen angesichts der Vielzahl der sie erreichenden medialen Informationen zu überfordern; aber auch ohne in einen moralisierend-pathetischen Modus zu verfallen. Bärbel Diehr spricht von einem „Dornröschenschlaf“ der Friedenserziehung in den 1990er Jahren und formuliert davon ausgehend das Ziel, die „Erziehung zum Frieden als Thema und Aufgabe der aktuellen Fremdsprachendidaktik neu zu konzipieren“, welche bisher von der Fremdsprachendidaktik „weitgehend ignoriert“ worden sei. Gleichzeitig sieht sie den „Fremdsprachenunterricht als Nervenzentrum der Erziehung zum Frieden.“³ Wie könnte demzufolge ein friedenspädagogisch inspirierter Fokus auf Unterricht und Schule definiert werden und welche fachwissenschaftlichen Impulse könnte er aufnehmen – zumal das Thema ‚Friedenserziehung‘ trotz der aktuellen Situation auch weiterhin nicht im Vordergrund des fachdidaktischen Diskurses zu stehen scheint? Geprägt von den Erfahrungen dreier deutsch-französischer Kriege innerhalb von nur 70 Jahren (1870/71, 1914-18, 1939-45), war der Französischunterricht der Zeit nach 1945 getragen vom Gedanken der deutsch-französischen Annäherung. Das Narrativ der Entwicklung einer deutsch-französischen Freundschaft trat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund und spiegelte sich sowohl in Schulbüchern als auch in der Argumentation für den Erwerb der jeweiligen Partnersprache wider.⁴ Nicht erst der 11. September 2001, „auch die seit den 1980er und 1990er

Jahren offen zu Tage tretenden Erinnerungen an eher problematische Kapitel der französischen Vergangenheit haben zu einer komplexeren Wahrnehmung der Geschichte und der Behandlung auch von Fragen der Erinnerungskultur beider Länder geführt.⁵ Somit ist festzustellen, dass Krieg und Frieden schon seit mehreren Jahrzehnten auch im Französischunterricht thematisiert worden sind – wenngleich in erster Linie als eine Erfolgsgeschichte der gemeinsamen deutsch-französischen Friedensbemühungen im europäischen Kontext. Im Jahre 2016 stellen sich meiner Ansicht nach nun u. a. folgende Fragen an Fachdidaktik und Schule, für deren Beantwortung der vorliegende Artikel Impulse geben möchte:

- 1) Wie kann der Französischunterricht auf aktuelle Herausforderungen der deutsch-französischen Partnerschaft, bedingt durch Migration, Terrorismus und die zunehmende Infragestellung des europäischen Gedankens, reagieren?
- 2) Ist die Behandlung der deutsch-französischen Geschichte im Französischunterricht geeignet, um Reflexionen auch über aktuelle Zusammenhänge anzustoßen? Welche Rolle könnte das 100. Jubiläum des Endes des Ersten Weltkriegs spielen, das 2018 begangen wird?
- 3) Welches pädagogische und didaktische Potential bietet eine Reflexion über Gewalt und Frieden – von der Grundschule bis zur Universität?
- 4) Entsprechen die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen, insbesondere die interkulturelle Kompetenz, so wie sie bisher konzeptionalisiert wurde, den aktuellen Anforderungen?
- 5) Welche Lernziele, Themen und Unterrichtsmethoden könnten geeignet sein?
- 6) Welche Rolle kann die Beschäftigung mit Literatur und dabei insbesondere zeitgenössischer Literatur von jungen Autor*innen spielen?
- 7) Welche Bezugsdisziplinen könnten sich für eine Zusammenarbeit eignen? Worin besteht das Potential fächerverbindenden Unterrichts bei der Behandlung von Gewalt und Frieden?

Krieg, Gewalt, Frieden und Konflikt – eine begriffliche Annäherung

Ein nicht zu unterschätzendes Potential für die fachdidaktische Auseinandersetzung, aber auch für den Unterricht selbst, birgt die Arbeit an den Begriffen ‚Krieg‘, ‚Frieden‘, ‚Gewalt‘ und ‚Konflikt‘ bzw. an der historischen Entwicklung ihrer Definitionen. In einem der grundlegenden Dokumente der Friedenspädagogik der vergangenen Jahrzehnte, der Rede von Hartmut von Hentig auf dem Evangelischen Kirchentag zu Hannover 1967, finden sie bereits in einem Zusammenhang Erwähnung mit den zehn Aufgaben für die Friedenserziehung:

¹ Die folgenden Ausführungen haben natürlich nicht den Anspruch, die sehr weitreichende friedenspädagogische Diskussion abzubilden, sondern möchten eine Auswahl möglicher Anhaltspunkte für eine intensivere fachdidaktische Diskussion zu diesem Thema bereitstellen. Der von Grasse/Gruber/Gugel 2008 herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven“ eignet sich hier für einen Überblick, da er auch auf den Diskurs seit den 1960er Jahren Bezug nimmt (vgl. Grasse/Gruber/Gugel u.a. 2008).

² Febvre, Lucien: L'histoire, c'est la paix?, in: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 11 (1956) 1, S. 51-53, hier S. 53.

³ Diehr 2007, S. 169f.

⁴ Vgl. z.B. Braun/Schwemer 2015, S. 3f. Die Autoren sehen den Französischunterricht als „Ausdruck der deutsch-französischen Freundschaft“; es sei dessen „Bildungsaufgabe, ein Bewusstsein für die Bedeutung um [sic] Friedensbemühungen [zu] schaffen.“ (ebd. S. 6f)

⁵ Vgl. auch die Beiträge von Gabriele Gehlen zur Erinnerung an den Ersten Weltkrieg und von Rainer Bendick zum Geschichtsunterricht über Krieg und Frieden in diesem Band.



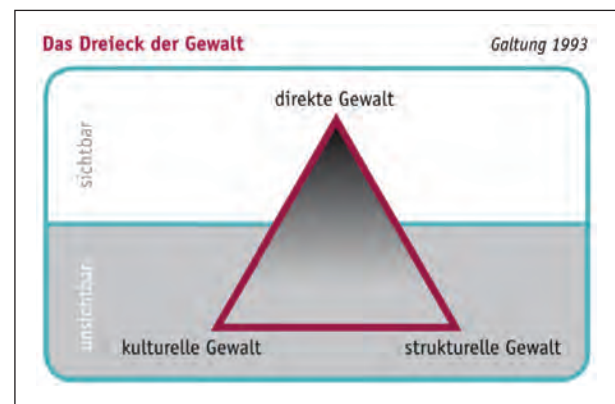
Die zehn Aufgaben der Friedenserziehung nach Hartmut von Hentig (1967):⁶

- 1) Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Empfindsamkeit, ja zur Empfindlichkeit: zum Leiden am Unrecht.
- 2) Erziehung zum Frieden heißt, den lebenden und kommenden Menschen eine tiefe Abneigung gegen die Gewalt einzugeben.
- 3) Erziehung zum Frieden heißt lehren, wie der Krieg ist.
- 4) Erziehung zum Frieden heißt die Schrecken des Friedens kennen.
- 5) So ist Erziehung zum Frieden eine Erziehung zur Unsicherheit, zu Zweifel, zu Misstrauen.
- 6) Erziehung zum Frieden heißt auch lernen, ungehorsam zu sein, bereit zu sein für Unordnung, wenn die Ordnung Beschwichtigung des Übels, Verleugnung des tatsächlichen Skandals ist. Erziehung zum Frieden heißt mit Konflikten leben, um den Krieg zu vermeiden.
- 7) Mit Konflikten leben heißt, dass man sich auf Schuld und Widerstand, auf Versöhnung und Vergessen einlässt, auf einen komplizierten, aber verstehbaren Mechanismus.
- 8) Erziehung zum Frieden heißt darum in erster Linie Erziehung zur Politik.
- 9) Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Veränderung der Welt. Das schließt die Veränderung unser selbst ein – unseres Lebens, unserer Bewertungen und nicht zuletzt auch der Fragen, die wir stellen.
- 10) Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Entwicklungshilfe.

Hentig legt den Fokus auf die Entwicklung einer Abneigung gegenüber Gewalt und deutet damit die wenig später postulierte Überzeugung der mit dem Bad Nauheimer Kongress 1972 einsetzenden „kritischen Friedenserziehung“ an, wonach nicht ‚Krieg‘, sondern eben ‚Gewalt‘ als Gegenbegriff zu ‚Frieden‘ zu betrachten sei.⁷ Zu letzterer wurde nun auch die von Johan Galtung seit 1969 begrifflich gefasste **„strukturelle Gewalt“** gezählt, welche sich z.B. in Form wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Assymetrien bzw. sozialer Ungerechtigkeit äußere. Aus diesem Verständnis heraus kam es zu einer thematischen Erweiterung und zu einer Politisierung von Friedenspädagogik, die nun konsequent die Verbindung herstellen konnte zwischen dem Frieden als Thema internationaler Politik und Frieden als Prinzip der auf zwischenmenschlicher Ebene zu verortenden Bildungsarbeit.⁸ Neue Schwerpunkte wie die Problematik von Ökologie und Nachhaltigkeit wurden nicht einfach nur additiv zu den bisherigen Arbeitsschwerpunkten der Friedenspädagogik hinzugefügt, sondern von dieser als Impuls verstanden wurden, ihren „Denkraum“ als Integrationsebene weiterzuentwickeln.⁹

In diesem Kontext spielen die Überlegungen Galtungs zum **„negativen“ und „positiven“ Friedensbegriff** eine bedeutende Rolle. Während ersterer lediglich die Abwesenheit direkter, d.h. physischer Gewalt impliziert, setzt letzterer voraus, dass auch keine strukturelle Gewalt existiert.¹⁰ Mit Schüler*innen ausgehend von dieser begrifflichen Unterscheidung darüber zu diskutieren, was für sie denn Frieden bedeute, ist hier ein sicher auch didaktisch sehr ergiebiger Zugang.

Johan Galtung entwickelte 1990 seinen Gewaltbegriff weiter um die Dimension der **„kulturellen Gewalt“**, welcher die Untersuchung von Gewalt „nicht nur auf Strukturen, sondern auch auf kulturelle Wahrnehmungsmuster und Narrative“ bezieht.¹¹ Letztere werden zum Zwecke der Legitimierung struktureller bzw. direkter Gewalt genutzt und treten eher in subtiler Form, z. B. als Ideologien auf. Durch diese Ausformung des Gewalt-Begriffs rücken Konfliktlinien und damit mögliche unterrichtliche Zugänge im Zusammenhang mit Fragen zu Identität, zum Umgang mit Traumata und zu mentalitätsgeschichtlichen Aspekten in den Mittelpunkt.



Aus: Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention II. Tübingen 2010, S. 56.¹²

Bei Hentig 1967 erscheint der Konflikt noch als etwas, mit dem man nun einmal leben müsse, wengleich ein gewisser Prozesscharakter in der Forderung nach der „Veränderung der Welt“ deutlich wird. Dass ein solcher in erster Linie durch die Transformation von Konflikten geschehen könne, wird hingegen bei Dieter Senghaas deutlich. Er sieht in einer konstruktiven Konfliktbearbeitung die Möglichkeit der Entwicklung einer **„Kultur des Friedens“**. Letztere versteht er als die „Gesamtheit der Werteorientierungen, Einstellungen und Mentalitäten, die im öffentlich-politischen Raum und über diesen hinaus dazu beitragen, dass Konflikte [...] verlässlich konstruktiv und damit gewaltfrei bearbeitet werden können.“¹³ Christoph Wulf orientiert sich in seiner Darstellung der „Werte und Aufgabenfelder einer Friedenskultur“ an den anlässlich des ‚Internationalen Jahres des Friedens‘ (2000)

⁶ Zit. in Grasse/Gruber/Gugel 2008, S. 10.

⁷ Vgl. Grasse 2008, S. 11 und Reitmair-Juárez 2016, S. 190. Letztere erwähnt hier auch die Kritik an einem „ausufernden und nicht mehr zu fassenden Gewaltbegriff“.

⁸ Vgl. Reitmair-Juárez 2016, S. 187f.

⁹ Vgl. ebd., S. 192f. Reitmair-Juárez verweist hier auf neu entstandene Pädagogiken wie z.B. Globales Lernen, interkulturelles Lernen bzw. Menschenrechtsbildung und den engen Zusammenhang u.a. zwischen Friedens- und Umwelterziehung.

¹⁰ Vgl. Seidelmann 2003, S. 34-39.

¹¹ Reitmair-Juárez 2016, S. 194.

¹² Abrufbar unter www.friedenspaedagogik.de/content/download/6530/35255/file/Kapitel%202.1.pdf [5.2.2017]

¹³ Senghaas 2008, S. 28. (Kursivdruck im Original)

im Manifest der UNESCO verankerten sechs „**Werten einer Kultur des Friedens**“, zu denen die „Achtung vor der Würde des Menschen, gewaltfreie Konfliktbearbeitung, Solidarität, Zivilcourage und Dialogbereitschaft, nachhaltige Entwicklung [und] demokratische Beteiligung“ gehören.¹⁴

Ein solches ganzheitliches Konzept stellt eine Verbindung her zwischen dem Individuum und der gesellschaftlich-politischen Ebene und spiegelt m. E. gut die Komplexität möglicher pädagogischer Handlungsoptionen wider – vom zwischenmenschlichen Interagieren über das Gestalten von Lern- und Schulkulturen bis hin zum außerschulischen Engagement.¹⁵

Im Hinblick auf die begriffliche Ausformung und reale Entwicklung einer solchen ‚Kultur des Friedens‘ hat sich die Definition des Begriffs ‚**Frieden**‘, wie sie im Dresdner Arbeitskreis Friedens- und Konfliktforschung erarbeitet wurde, als produktiv erwiesen. Zunächst einmal war uns aufgefallen, dass der alltagstypische Gebrauch des Wortes ‚Frieden‘ per se eher einen Zustand bezeichnet, während mit ‚Krieg‘ zunächst eher ein Vorgang gemeint ist. In Zusammenhängen wie z. B. ‚Frieden schaffen‘ bzw. ‚sich für den Frieden engagieren‘ gewinnt der ‚Frieden‘ zwar einen Prozesscharakter – allerdings unter der Einschränkung im Moment nicht erreichbar zu sein, sondern lediglich angestrebt werden zu können. Ausgehend von den o. g. Überlegungen galt es zum ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Friedensbegriff ist es ein zentrales Anliegen unserer Arbeitsdefinition, den Begriff ‚Frieden‘ aus literatur- und kulturwissenschaftlicher bzw. auch fachdidaktischer Perspektive aufzuschließen und für weiterführende Überlegungen produktiv zu machen:

Proposition d'une définition provisoire de l'approche au sujet de la paix¹⁶

- 1) L'approche du sujet de la paix se fait par l'analyse des conflits.
- 2) La paix est un processus qui se caractérise par une transformation de conflit : Elle est seulement possible si le conflit est ‚domestiqué‘, c'est-à-dire que le conflit se trouve dans des voies de régulation et est l'objet d'une discussion continue des clivages possibles.
- 3) Le conflit est une normalité, la capacité d'agir de façon raisonnable dans une situation conflictuelle est la base de la démocratie, celle-ci est perçue comme un système de pacification qui se base sur la domestication du conflit.
- 4) Le travail pour la paix se fait donc par une analyse des conflits, cette analyse doit en augmenter la complexité afin d'éviter toute simplification inacceptable.

¹⁴ Vgl. Wulf 2008, S. 35. Wulf verweist in diesem Zusammenhang auch auf den ebenfalls 2000 auf dem Weltbildungsforum in Dakar entwickelten UNESCO Aktionsplan ‚Bildung für alle‘, zu welchem „Maßnahmen für Bildung zur Erhaltung bzw. Verwirklichung von *Frieden*, für einen kreativen Umgang mit *kultureller Vielfalt* sowie für *Nachhaltigkeit*“ gehören (ebd., S.39. Kursivdruck im Original).

¹⁵ Vgl. auch Reitmair-Juárez 2016, S. 199.

¹⁶ Ich danke den Mitgliedern des Arbeitskreises Friedens- und Konfliktforschung, insbesondere Mark Bechtel, Roswitha Böhm, Sonja Hannemann, Stephanie Hentsche, Matthias Kern, Anna Leonhardt und Caroline Siebert, für die anregende Zusammenarbeit und die vielfältigen Inspirationen. Die vorliegende Definition ist ein Produkt der gemeinsamen Diskussion in mehreren Sitzungen im Verlaufe des Jahres 2016. Weitere Informationen zum Arbeitskreis sind hier zu finden: <http://carolus-magnus-kreis.de/ressources-pedagogiques-materiaux-pour-den-enseignement/travaux-de-recherche/frieden> [8.2.2017]

¹⁷ Reitmair-Juárez 2016, S. 186 und 189.

¹⁸ Ebd., S. 201 (Kursivdruck folgt der Vorlage).

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. das Grußwort von Jean-Joseph Feltz in diesem Band.

²¹ Vgl. Gugel 2008, S. 65. Gugel spricht von einem ganzheitlichen friedenspädagogischem Lernansatz als einer Verbindung kognitiver, emotionaler und konativer Aspekte.

Friedenspädagogische Lernziele im Französischunterricht

Bereits die Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen eröffnet, wie oben gezeigt, pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen, die der Beschäftigung mit dem Thema ‚Frieden‘ im Unterricht einen weiten Rahmen geben. So könnte ein erster Lernimpuls dazu führen, Konflikte prinzipiell als etwas Positives bzw. konstruktiv zu Bearbeitendes zu erkennen, die Ursachen von Gewalt zu analysieren und über gewaltfreie Formen der Konfliktbearbeitung nachzudenken. Susanne Reitmair-Juárez betont ebenfalls, dass es der Friedenspädagogik nicht um das Erlernen friedfertigen Handelns in Konflikten, sondern um „die Stärkung von Kompetenzen im friedlichen Umgang mit Konflikten“ gehe: Deren Analyse und Dekonstruktion soll zur Deeskalation beitragen. Konflikte sollen aber nicht vermieden oder verhindert werden.¹⁷ Friedenspädagogik sei daher weniger als ein eigenständiger Themenbereich als ein „Gestaltungsprinzip von Lehrplänen und Schulprofilen [zu verstehen], so dass das Bildungssystem selbst Teil der *Kultur des Friedens* werden kann“.¹⁸ Zentral ist hierbei die sich durch selbstorganisierte Lernprozesse entwickelnde Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, selbst als „peace makers“ bzw. „Friedensmacher“ (Elise Boudling)¹⁹ oder – mit den Worten des französischen Schulleiters Jean-Joseph Feltz – als „citoyens de la paix“ aktiv zu werden.²⁰

Günther Gugel fasst die genannten Aspekte zusammen im Begriff der Friedenskompetenz, in welchen er Elemente kognitiven Wissenserwerbs, sozialen Lernens und politischer Bildung integriert:

Friedenskompetenz nach Günther Gugel²¹

- 1) Sachkompetenz (Begreifen von Zusammenhängen, Entwickeln von „Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt“)
- 2) Friedensfähigkeit als soziale Kompetenzen („Konflikt- und Teamfähigkeit, [...] Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Zivilcourage“)
- 3) Friedenshandeln = „Befähigung und Anleitung zum gesellschaftlichen und politischen Handeln“

Aufgrund der bisherigen Ausführungen zeigt sich allerdings, dass der Begriff ‚Friedenspädagogik‘ missverständlich sein könnte, da die konkrete pädagogische Arbeit weniger an einem – wie auch immer zu verstehenden, aber meist in der Ferne liegenden – ‚Frieden‘ ansetzen kann, als am Konflikt, den es zu transformieren gilt. Insofern könnte es lohnenswert sein, ‚Friedenspädagogik‘ kon-



zeptuell als ‚Konfliktpädagogik‘ zu verstehen.²² So könnten aus der o.g. Definition des Dresdner Arbeitskreises m. E. folgende allgemeine **Lernziele eines konfliktpädagogischen Arbeitens** im Französischunterricht formuliert werden:

- 1) Die Schüler*innen kennen mögliche Definitionen von ‚Frieden‘ und ‚Gewalt‘.
- 2) Sie begreifen, dass ‚Konflikt‘ kein Gegenbegriff zu ‚Frieden‘ ist, sondern Voraussetzung für dessen Herstellung. Insofern betrachten sie Konflikte als Normalität des demokratischen Aushandlungsprozesses divergenter Meinungen und Lösungsvorschläge.
- 3) Sie analysieren Konflikte (z.B. Konfliktlinien, Strukturen bzw. deren Wahrnehmung und Transformationen) und gewinnen Einblick in deren Komplexität.
- 4) Sie sind in der Lage, selbst in Konfliktsituationen angemessen zu agieren – sei es als Beteiligter oder als Mittler.

Lernformen und Themen friedenspädagogischen Arbeitens

Nun stellt sich uns die Frage, welche Schlussfolgerungen die Überlegungen zu Begrifflichkeiten und Zielen im Hinblick auf mögliche Lernformen bzw. Methoden und Themen bzw. Lerninhalte friedenspädagogischen Arbeitens im Französischunterricht zulassen. Im Zusammenhang mit der Frage, ob man hinsichtlich der Entwicklung einer „Kultur des Friedens“ eher von *Friedenserziehung* oder *Friedenspädagogik* sprechen sollte, plädiert Reitmair-Juárez für letzteres, da ‚Friedenserziehung‘ zu sehr das lehrerzentrierte Einwirken auf Lernende impliziert. Dies widerspreche dem Prinzip von Friedenspädagogik, wonach „die Ziele und die Mittel der Bildungsarbeit übereinstimmen müssten, also die Methoden der Friedenspädagogik ebenfalls friedlich und gewaltfrei sein müssten.“²³ Dabei müsse berücksichtigt werden, dass es hierbei nicht allein um den Unterricht selbst, sondern um die Lernkultur bzw. das Schulklima an sich gehen muss, denn „Friedenserziehung findet vor allem im Nebenbei alltäglichen Handelns statt.“²⁴ Inez de Florio-Hansen formuliert hierzu prägnant: „Friedenserziehung beginnt im Klassenzimmer [...] Die Unterrichtsmethoden einschließlich der Sozialformen zielen auf Dialog- und Konfliktfähigkeit.“²⁵ Aus ihrer Sicht kennzeichnen demzufolge „[h]andlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen, Ganzheitlichkeit sowie selbstbestimmtes Lernen [...] einen friedensfördernden Fremdsprachenunterricht.“ Ein solcher müsse – orientiert am bilingualen Sachfachunterricht – eher „inhalts- und aufgabenbasiert“ sein, denn durch eine solche Fokussierung seien aut-

hentliche und sinnvolle Lernsituationen und -aktivitäten möglich, welche letztlich auch zu einem erfolgreicherem Sprachenlernen führten.²⁶ Wulf betont ebenfalls die notwendige „Entwicklung gewaltfreier Lernprozesse [durch] Lernformen [...], in denen sich partizipatorisches und selbstinitiiertes Lernen vollzieht. [...] In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen.“²⁷

Dies bedeutet aber auch, wie Jörn Rösen bezüglich der Gestaltung guter Geschichtslehrbücher festhält, dass das Lernmaterial die präsentierten Themen in den „Erfahrungs- und Erwartungshorizont der Schülerinnen und Schüler“ rückt, da „ein Bezug der im Schulbuch präsentierten historischen Interpretationen auf Orientierungsprobleme der Gegenwart konstitutiv für die Lernchancen des Geschichtsbuchs“ sei.²⁸ Im Hinblick auf die Thematisierung von Diktaturen im Geschichtsunterricht moniert Waltraud Schreiber, dass „selten versucht [wird], die Verantwortung für das ‚Nie wieder‘ auch in den Horizont von Schülern zu rücken.“²⁹ Daraus muss m. E. die Schlussfolgerung abgeleitet werden, auch im Französischunterricht in der Auseinandersetzung mit aktuellen und historischen Themen nicht nur Probleme darzustellen, sondern auch Handlungsoptionen aufzuzeigen – sei es durch geeignete, o.g. Lernformen, mittels derer die Schüler*innen ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten *erfahren* können, oder durch die Präsentation bereits erprobter Lösungsansätze, wie z. B. des zivilgesellschaftlichen, pazifistischen Engagements Frédéric Passys und Bertha von Suttners Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts.

Weitere Impulse für die Suche nach geeigneten Themen für friedens- und konfliktpädagogisches Arbeiten im Unterricht ergeben sich aus den o.g. Vorschlägen für Lernzielformulierungen. Diese bauen u.a. auf Diehrs Überlegungen auf, die Analyse von Kategorien wie ‚das Fremde‘ und ‚der Feind‘ in den Mittelpunkt zu stellen und „die beiden komplementären Prozesse der Frontneubildung und der Frontauflösung“ zu untersuchen, z.B. im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg und unter Nutzung von Materialien verschiedener Zielsprachen. Auf diese Weise werden mehrere Perspektivwechsel ermöglicht.³⁰ Damit verbunden werden könnte die Analyse der Narrativierung von Konfliktlinien in literarischen Texten und historischen Quellen, deren Dekonstruktion und das Aufzeigen ihrer Überschneidungen.³¹ So kann am Beispiel von Henri Barbusse, *Le feu*, neben der literarischen Formung verschiedener Friedens-Konzepte auch herausgearbeitet werden, wie die zunächst zentrale deutsch-französische Frontlinie überlagert wird durch eine weitere, letztlich entscheidende Konfliktli-

²² In diesem Zusammenhang wäre auch zu fragen, ob es nicht prinzipiell sinnvoll wäre, im hier zu besprechenden Kontext grundsätzlich den Begriff ‚Konfliktpädagogik‘ statt ‚Friedenspädagogik‘ zu verwenden. Damit wäre nicht impliziert, dass sich aus dem Begriff ‚Konfliktpädagogik‘ abzuleitende pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen bisher nicht schon unter dem Label ‚Friedenspädagogik‘ diskutiert worden wären. Allein scheint mir ersterer Begriff für eine fruchtbare Fachdiskussion eher geeignet, da er die moralisch-pathetische Konnotation von ‚Friedenspädagogik‘ ausschließt, wie sie im kollektiven Bewusstsein – geprägt vom teilweise recht moralisierenden Diskurs der 1960er und 1970er Jahre – noch stark präsent zu sein scheint.

²³ Reitmair-Juárez 2016, S. 181.

²⁴ Steinweg 2008, S. 113.

²⁵ De Florio-Hansen 2002, S. 338.

²⁶ Ebd., S. 337.

²⁷ Wulf 2008, S. 45. Zu Aufgabenformaten und zur methodischen Umsetzung interkulturellen Lernens vgl. u.a. Braun/Schwemer 2015, S. 9f.

²⁸ Rösen, Jörn: Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung, 14 (1992) 3, 237-250, hier S. 242f.

²⁹ Schreiber, Waltraud: Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung, in: Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/ Sochatzky, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2013, S. 38-65, hier S. 53.

³⁰ Vgl. Diehr 2007, S. 170f.

³¹ Vgl. u.a. die Beiträge von Corinne Fritz und Jean-Marie Fritz in diesem Band.

nie zwischen den sozialen Schichten.³² Des Weiteren ist es sicher lohnenswert, Texte zu analysieren, die selbst in Konflikte eingreifen. Hierfür eignen sich durchaus Auszüge aus Werken von Romain Rolland und Albert Camus bzw. – in Reaktion auf letzteren – von Kamel Daoud.³³ Die literatur- und kulturwissenschaftliche Analyse von Jugendliteratur bzw. Literatur von Jugendlichen kann den meist oft fast gleichaltrigen Schüler*innen darüber hinaus Anlass geben, sich intensiver mit Fragen der Entstehung von Gewalt und mit Formen möglichen Engagements auseinanderzusetzen.³⁴ Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts können letztere für die Schüler*innen real erfahrbar werden – sei es durch ihr außerschulisches Handeln oder dessen unterrichtlicher Simulation.³⁵ Lernen in Projekten, gerade auch, aber nicht nur, im Rahmen von Schüleraustauschen, bietet m. E. viele Möglichkeiten, sowohl thematisch als auch methodisch schulisches und außerschulisches Lernen miteinander produktorientiert zu verbinden. Die Reflexion des Arbeitsprozesses und der interkulturellen Kontaktsituationen ist hier, wie Maik Böing überzeugend darlegt, fundamental für den Lernerfolg bzw. die Entwicklung interkultureller Kompetenz.³⁶ Die Erfahrung, ausgehend vom Fremdsprachenunterricht, in Kontakt mit der ‚realen‘ Welt zu treten und Selbstwirksamkeit zu erleben, kann allerdings auch schon durch die Einbeziehung der eigenen Mitschüler*innen bzw. deren kultureller Horizonte ermöglicht werden.³⁷ Durch Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird damit die eigene Klasse bzw. Lernumgebung zum Thema und der dafür m. E. prädestinierte Fremdsprachenunterricht tatsächlich „zum Nervenzentrum der Erziehung zum Frieden.“

Friedens- und konfliktpädagogische Impulse für die Fachdidaktik

Abschließend stellt sich nun die Frage, ob die Hervorhebung eines friedens- und konfliktpädagogischen, fachdidaktischen Arbeitsfelds überhaupt gerechtfertigt ist, zumal es im Zusammenhang mit dem Konzept des interkulturellen Lernens bereits einen weitgefächerten und sehr produktiven Fachdiskurs gibt. Kurz gesagt: Die Antwort ist meiner Meinung nach ‚ja‘.

Im Kontext interkulturellen Lernens werden insbesondere *critical incidents*, d. h. Situationen schwieriger Kommunikation, als Lerngegenstände genutzt, um unterschiedliche Wahrnehmungen bewusst zu machen und zum Perspektivwechsel anzuregen. Aus der Sicht von Diehr „kann sich die Erziehung zum Frieden [damit] leider nicht begnügen, denn es gibt zu viele Feindseligkeiten, *hostile clashes*, die von den kritischen Interaktionssituationen, *critical incidents*, nicht hinreichend repräsentiert werden.“³⁸ Um die über

Kommunikationsprobleme hinausreichende Komplexität von Konflikten nachvollziehbar zu machen, gelte es z. B. Kriegserfahrungen durch biographische Quellen wie Fotos und Briefe Schüler*innen zugänglich zu machen. Aufgabe der Fachdidaktik müsse es sein, geeignete Texte und Dokumente auszuwählen.³⁹ Diehr schlägt darüber hinaus vor, das in der Didaktik des interkulturellen Lernens entwickelte Konzept des ‚Dritten Raums‘ als einem virtuellen Ort des Austauschs zwischen zwei Kulturen auch auf reale, außerschulische Orte anzuwenden, die einen „historisierten Bezug zu bedeutsamen Konflikten“ ermöglichen.⁴⁰ Ihr Potential würden diese allerdings erst entfalten durch „sowohl sprachliche Interaktion mit anderen Besuchern als auch nicht-sprachliche Interaktion mit der Architektur und Atmosphäre des jeweiligen Raumes.“⁴¹ Darüber hinaus könne die Sprache selbst Gegenstand von Untersuchungen sein und ihre strukturellen und semantischen Charakteristika bzw. deren Veränderungen – nach dem Vorbild Victor Klemperers und seiner *LT1* – kritisch in den Blick genommen werden. Außerdem sei auch die Reflexion über die Rolle der Sprache als Kommunikationsmittel bei interkulturellen Projekten sinnvoll.

Auch De Florio-Hansen ist der Ansicht, dass zwar das interkulturelle Lernen eine zentrale Funktion im Fremdsprachenunterricht einnimmt, aber „[f]riedensfördernder Fremdsprachenunterricht [...] mehr als eine auf Vermittlung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung abzielende interkulturelle Kompetenz [beinhaltet].“⁴² Sie sieht eine „Kluft zwischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und dem Leben“, welche auch durch die Lehrwerke nicht geschlossen werde. Eine nachvollziehbare Schwierigkeit bestehe allerdings in der Aufbereitung authentischer Materialien, die „einen reflektierten Handlungsbezug“ ermöglichen.⁴³ Neben einer Verstärkung der interkulturellen Perspektive schlägt De Florio-Hansen vor, orientiert am Ansatz des Globalen Lernens insbesondere „Themen von allgemeinem humanitären Interesse und/oder universeller Gültigkeit“ in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren wie die Frage der Menschenrechte, des Umweltschutzes und der Mediennutzung; gleichzeitig zeigt sie aber auch Möglichkeiten friedensbezogenen Arbeitens im Anfangsunterricht auf.⁴⁴

Auf die Eingangsfrage zurückkommend, ist m. E. festzustellen, dass es thematisch und auch konzeptuell große Schnittmengen zwischen den Überlegungen zum interkulturellen Lernen und zu einer Friedenserziehung im Fremdsprachenunterricht gibt. Ein friedens- bzw. konfliktpädagogischer Ansatz kann allerdings meiner Ansicht nach dazu führen, unterrichtliche Entscheidungen in

³² Ich danke Matthias Kern für seine diesbzgl. Ausführungen im Dresdner Arbeitskreis Friedens- und Konfliktforschung.

³³ Vgl. die Beiträge von Brigitte Sändig, Hans-Jürgen Lüsebrink, Roland Ißler, Oskar de Wolf und Frauke Jöckel in diesem Band.

³⁴ Vgl. den Beitrag von Olivier Mentz in diesem Band.

³⁵ Vgl. den Beitrag von Céline André in diesem Band.

³⁶ Vgl. Böing 2015 und 2016.

³⁷ Vgl. die Beiträge von Galina Putjata und Simone Plöger in diesem Band.

³⁸ Diehr 2007, S. 171 (Kursivdruck folgt der Vorlage).

³⁹ Zu Konkretisierungen der von Diehr vorgeschlagenen Aspekte vgl. Braun/Schwemer 2015, S. 5.

⁴⁰ Vgl. die Beiträge von Uwe Fanio und Wolf Jöckel in diesem Band.

⁴¹ Diehr 2007, S. 173. Braun/Schwemer schlagen als weiteren Aspekt die Untersuchung von *lieux de mémoire* vor. Meiner Ansicht nach ließe sich eine solche in das Konzept des Dritten Raumes integrieren.

⁴² De Florio-Hansen 2002, S. 332. Die Autorin favorisiert in diesem Zusammenhang das übergreifende Konzept des Globalen Lernens bzw. der *global education*.

⁴³ Vgl. ebd., S. 333. Es ist genau diese Problematik, der sich der Dresdner Arbeitskreis für Friedens- und Konfliktforschung annehmen möchte.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 334f.



einem weiteren schulischen, gesellschaftlichen und auch historischen Kontext zu betrachten. Durch die Einbeziehung authentischer biographischer Zugänge, z.B. vermittelt durch die Mitschüler*innen bzw. andere aktueller und historischer Personen, und außerschulischer (historischer) Lernorte erhöht sich die Anforderung an den Perspektivwechsel – sei es auf einer synchronen Ebene durch die Bewusstmachung der Vielfalt in der Klasse oder in diachroner Hinsicht durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.⁴⁵ Insofern weist friedens- bzw. konfliktpädagogisches Arbeiten über den Ansatz interkulturellen Lernens hinaus.

Ein weiteres Argument für einen eigenständigen friedens- bzw. konfliktpädagogischen Arbeitsfokus in der Fachdidaktik ergibt sich aus dem Begriff selbst, denn ‚Friedenspädagogik‘ umschließt – und dies m. E. stärker als das Konzept interkulturellen Lernens – neben der i. e. S. pädagogischen Ebene auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema und ein weites Feld außerschulischen, ehrenamtlichen Engagements. Die friedenspädagogische Debatte positioniert sich daher inhaltlich zwischen Bildung, Forschung und Politik, was zwar der Komplexität des Themas entspricht, aber die Integration institutioneller friedenspädagogischer Forschung und Lehre in bestehende Strukturen erschwert hat.⁴⁶ Dies könnte m.E. auch ein Grund dafür sein, wieso auch in der Fachdidaktik Französisch bisher wenige systematische Ansätze der Auseinandersetzung mit diesem Thema vorliegen. Im Umkehrschluss könnte die Etablierung eines friedens- und konfliktpädagogischen Arbeitskontextes in der Fachdidaktik deren Öffnung hin zu schulischen und anderen Akteuren fördern und zu Synergieeffekten in Forschung und Lehre beitragen.

Ehrenamtlich arbeitende Organisationen, die sich wie der Carolus-Magnus-Kreis e.V. ebenfalls zwischen Bildung, Wissenschaft und Politik verorten, erscheinen mir besonders gut geeignet, auf dieses strukturelle Defizit impulsgebend durch geeignete Maßnahmen wie die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und die Organisation von Fortbildungen mit friedenspädagogischem Schwerpunkt zu reagieren. Letztere sollten selbst friedenspädagogisch gedacht sein, d.h. einen offenen, angstfreien und motivierenden Kommunikationsraum zur ergebnisoffenen Aushandlung möglicher pädagogischer Gestaltungsoptionen bieten. Dieser scheint mir insbesondere deshalb so wichtig, denn „[o]b die Inhalte, die die intentional-kognitive Friedenserziehung zu vermitteln sucht, glaubwürdig erscheinen und wirksam werden, hängt von den Haltungen ab, die die Erzieher einnehmen.“⁴⁷

Insofern sollte Friedens- bzw. Konfliktpädagogik nicht zu verstehen sein als ‚wiederbelebter‘ oder gar ‚neuer‘ Ansatz, sondern als eine der Komplexität des Französischunterrichts in seinem (bildungs-)politischen und gesellschaftlichen Kontext entsprechende pädagogisch-didaktische Perspektive, welche Lehrer*innen und Schüler*innen auf den Ebenen der Lernziele, Lerninhalte, Methoden bzw. Sozialformen und im Hinblick auf die Gestaltung von Lernumgebung und Lernkultur Orientierung geben kann.

Literatur (Auswahl):

Böing, Maik: Der deutsch-französische Schüleraustausch 50 Jahre nach dem Elysée-Vertrag: Herausforderungen und praxisorientierte Strategien der Weiterentwicklung, in: *französisch heute* (2015) 4, S. 5- 17.

Ders.: Interkulturelles Lernen in Projekten. Auf dem Weg zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 141 (2016), S. 2-9.

Braun, Cordula/Schwemer, Kay : Quelle connerie la guerre. Friedenserziehung im Französischunterricht, in: *De la guerre à la paix. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 137 (2015), S. 2-12.

De Florio-Hansen, Inez: Von der Friedenserziehung zur global education: Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung, in: *französisch heute*, Jg. 33 (2002) 3, S. 326-343.

Diehr, Bärbel: Vom Fremdverstehen zur Friedenserziehung: Neue Perspektiven für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen 2007, S. 169-176.

Reitmair-Juárez, Susanne: Entwicklungen, Schwerpunkte und Methoden der Friedenspädagogik, in: Gertraud Diendorfer, Blanka Bellak, Anton Pelinka, Werner Wintersteiner (Hrsg.): *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch*, Köln/Weimar/Wien 2016, S. 180-214.

Pelinka, Anton: Konfliktforschung, in: Gertraud Diendorfer, Blanka Bellak, Anton Pelinka, Werner Wintersteiner (Hrsg.): *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch*, Köln/Weimar/Wien 2016, S. 17-34.

Graf, Wilfried und Wintersteiner, Werner: „Friedensforschung. Grundlagen und Perspektiven“, in: Bellak, Blanka u. a. (Hrsg.): *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung*, Wien: Böhlau Verlag 2016, S. 35–86. (MK)

Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Hamburg 2008.

Montessori, Maria: *Der Frieden und die Erziehung*, in: Hermann Röhrs (Hrsg.): *Friedenspädagogik. Erziehungswissenschaftliche Reihe Band 1*. Frankfurt/1970, S. 49 – 66.

Seidelmann, Reimund: *Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit*, in: Knapp, Manfred/Krell, Gert (Hrsg.): *Einführung in die Internationale Politik*, München/Wien⁴ 2003, S. 29-56.

Steinweg, Reiner: *Gewalt und Gewaltfreiheit in der Friedenspädagogik*, in: Grasse u.a. 2008, S. 99-122.

Wulf, Christoph: *Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung*, in: Grasse u.a. 2008, S. 35-60.

Besonders sei verwiesen auf: *französisch heute*, „Œuvrer pour la paix“, Jg. 33. (2002), Heft 3 und *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, „De la guerre à la paix“, Jg. 49 (2015), Heft 137.

⁴⁵ Für die Diskussion dieses Gedankengangs danke ich Mark Bechtel. Der Perspektivwechsel in diachroner Hinsicht gehört unter dem Begriff der ‚Multiperspektivität‘ zu den Grundprinzipien des Geschichtsunterrichts, welches m.E. gewinnbringend auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden kann.

⁴⁶ Vgl. Reitmair-Juárez 2016, S. 183.

⁴⁷ Steinweg 2008, S. 114.



Exzellenzen der Technischen Universität Dresden!
Sehr geehrte Frau Dr. Morbitzer!
Sehr geehrter Herr Egelhoff vom Carolus-Magnus-Kreis!
Sehr geehrter Herr Kern und sehr geehrter Herr Raum!
Sehr geehrte Frau Prof. Dr. Lieber!
Mesdames et Messieurs!
Chères collègues!
Liebe Kollegen und Kolleginnen!

Es ist eine Ehre für mich, dass ich hier in der Technischen Universität Dresden zu Ihnen als Kollegin der Fächerkontexte des Schul-faches Geschichte/Politische Bildung/Sozialkunde/Politische Weltkunde anlässlich Ihres „Deutsch-Französischen Kongresses La Paix – Frieden. Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun“ sprechen darf. Ich bedanke mich für das Vertrauen meiner Kollegin und Freundin Madame Paule Jane Albertini aus Montpellier, die mich im August dieses Jahres Ihrem Kreis vorgeschlagen hat, und für das Ihre. Besonders bedanke ich mich bei Herrn Raum, der mich in Dresden empfing und mir zu Seite stand, nachdem ich nach Ihrer Anfrage aus dem Carolus-Magnus-Kreis mit ihm Kontakt aufgenommen hatte und für die erste Septemberhälfte ein Treffen in Dresden vorschlug. Ich nahm an seiner Arbeitssitzung „Friedenserziehung“ teil und recherchierte mehrere Tage im Erich-Kästner-Museum von Dresden. Erich Kästner war mir zuerst eingefallen, als ich vom Thema Ihres Kongresses in Dresden hörte. Erich Kästner, der am 23. Februar 1899 geborene Dresdener, war immer schon seit meinen eigenen Jugendtagen in den 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Stimme, die die Lasten der deutschen Geschichte durch ihre kritische und kämpferische und unerschrockene Ehrlichkeit tragen half. Das Unerträgliche an der deutschen Geschichte, den Schrecken darüber machte Erich Kästner aus der Perspektive von jungen Menschen aushaltbar. Er ermutigte dazu, die Fragen zu stellen, die sich nicht erledigen und die durch gar keinen zeitlichen Abstand überflüssig werden können. Der vergrößerte zeitliche Abstand von jetzt hundert Jahren, der in Frankreich mit Vorarbeiten seit 2012 von 2014 bis 2018 im ganzen Land als „Le Centenaire de la Grande Guerre“ begangen wird, macht es psychologisch nicht leichter, sich Recherchen zu „La Grande Guerre“ zu stellen, als in meiner Studienzeit in den 1970er Jahren, wenn man weiß, dass die nationale Erinnerungskultur an „La

Grande Guerre“ für Frankreich mit hohem Symbolgehalt ein Teil seiner Identität ist, in Deutschland jedoch in der heutigen zivilen Gesellschaft schwach verankert ist, vor allem unter jüngeren Bürgern unseres Landes. Die Themen meiner Literaturliste entsprechen der Verschiedenheit und sind lediglich eine Auswahl aus den Recherchen, die ich für dieses Treffen in Dresden vorgenommen habe.

Der Umfang des Forschungsmaterials hat in spezialisierter Form zugenommen und zeigt, dass immer mehr Aspekte von „La Grande Guerre“ wissenschaftliche historische Aufmerksamkeit und Bearbeitung gefunden haben. Das ist in beiden Ländern ähnlich, jedoch steht die zivile Verankerung des Gedenkens an diesen Krieg in Deutschland im Schatten der Folgen der Diktatur von 1933, die die Erinnerungskultur des Landes bestimmt. Es ist nicht übertrieben festzustellen, dass der Erste Weltkrieg aus der deutschen zivilen Aufmerksamkeit verdrängt worden ist.

Standen zunächst schon in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Fragen der Entscheidung zum Krieg und die Verantwortung dafür als „Kriegsschuldfrage“ im Vordergrund des historisch-politischen Interesses, neu entfacht in den 1960er und 1970er Jahren, fanden ansteigend seit den 1990er Jahren Fragen des Lebens im Krieg und Erlebens des Krieges durch die Soldaten an den Fronten und durch die Zivilbevölkerung an der „Heimatfront“ mit zeitlicher Verzögerung die verdiente Aufmerksamkeit. Zu kurz kommt jedoch in der historischen Forschung das Erleben der Jugendlichen, die sich frühzeitig und vorzeitig zur Kriegsteilnahme meldeten, und die Lage der Kinder in der „Heimatfront“, denen ihre Väter und andere männliche Verwandte fehlten, die sie durch den Krieg für immer verloren haben oder nur noch als invalide und traumatisierte Menschen erleben konnten. Der letzte „poilu français“, Lazare Ponticelli, verstarb am 12. März 2008, sein Tod machte Schlagzeilen auf den Titelseiten der französischen Presse, seine Beerdigung mit einer offiziellen Trauerfeier im Invalidendom, bei der der Präsident der Republik sprach, wurde live im Fernsehen (TF 1, France 2) übertragen. In den Schulen fand eine Schweigeminute für ihn statt, die Schulen und die Lehrer wurden durch einen Erlass angewiesen, an das Leben und die Leistungen des Verstorbenen zu erinnern. Einige Wochen zuvor war der letzte deutsche Soldat, er hieß auch Erich Kästner, unbemerkt und unbeachtet von der Öffentlichkeit und ohne offizielle Reaktion darauf verstorben. Die französische Erinnerungspflege ist eine Form der Erinnerung, die Deutschland nicht kennt, wohl auch weil die Ausgangslage zur Beurteilung und Wahrnehmung des Krieges von 1914 bis 1918 so verschieden voneinander sind.

Betroffene durch die Verluste und Verletzungen der Väter und anderer Verwandten im Ersten Weltkrieg lebten lange unter uns und gaben an die heutigen Generationen Erfahrungen des Verlustes



weiter, die Beschädigungen der Familien. Ob die dritte und vierte Generation nach „La Grande Guerre“ unbelastet von den Erfahrungen der ersten Generation, der unmittelbar betroffenen, bleiben konnten, wird von der heutigen Forschung bezweifelt. Dem Gedanken Adornos, dass ein Krieg so lange nicht zu Ende ist, wie Menschen an seinen Folgen leiden, ist unbedingt zuzustimmen. Hundert Jahre sind keine lange Zeit.

Als Sie bei mir anfragten, ob ich den einführenden Vortrag für Ihren Kongress übernehmen wolle, schien es mir möglich, mich diesem Thema erneut zu stellen, zumal sich die vorbereitende Arbeit dafür berührt mit meiner bildungshistorischen Forschungsarbeit an einem Nachlass von etwa 400 Kinderbriefen eines rheinischen Jungen des Geburtsjahrgangs 1906, Gottfried Hausmann. Gottfried schrieb seinem Vater, dem Volksschullehrer gleichen Namens, von 1914 bis 1918 etwa 400 Kinderbriefe an die Ostfront und kurzzeitig an die Westfront. Aus Gottfried wurde zuerst ein Volksschullehrer nach der neu organisierten Lehrerbildung der Republik Preußen mit Ausbildung von 1927-1929 in Frankfurt/M., danach arbeitete er kurzzeitig als Volksschullehrer ohne feste Anstellung, dann als Erwachsenenbildner, weil die Republik kein Geld hatte, die von ihr ausgebildeten jungen Leute anzustellen. Er promovierte und habilitierte und nach einem fünfjährigen Aufenthalt von 1955 bis 1960 in Ankara als außerplanmäßiger Professor für Fragen der Lehrerbildung wurde er Vergleichender Erziehungswissenschaftler in Hamburg, Mitglied der UNESCO und betreute gut 100 Doktoranden aus der ganzen Welt zu Fragen der Entwicklung des Bildungswesens und der Pädagogik.

Als ich mich der neueren Forschung zuwandte, die Ausgangslage aus der Studien- und Unterrichtszeit noch einmal bedachte, kamen mir Zweifel an der Bewältigung der Überfülle von Aspekten für meinen Vortrag für Sie. Neue Erkenntnisse, die die heutige historische Forschungslage ermöglicht, noch mehr Beweise für meine frühe Parteinahme für Fritz Fischers Thesen zur deutschen „Kriegsschuld“ und die nur sehr bedingten Relativierungen daran führten noch einmal zum eigenen Gefühl der „Überwältigung“ durch die Sachverhalte deutscher Geschichte. Während meines Studiums in den 1970er Jahren studierte ich an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Bonn Geschichte als Erstfach und interessierte und engagierte mich für die Verbindung von Friedenspädagogik und Geschichte. In jenen Jahren gehörte Mut dazu und erst recht in der Schulpraxis. Die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft im Laufe der Zeit stellte den Unterricht in Geschichte vor neue pädagogische Herausforderungen und verlangte Anpassungen. Zuerst waren Geflüchtete des Krieges in Bosnien in den 1990er Jahren unsere Schüler geworden, danach Kinder aus Flucht- und Kriegsgebieten der ganzen Welt, und gegenwärtig sind gut 320 000 Kinder unsere Schüler geworden, die

aus dem syrischen Bürgerkrieg kommen, der jeder Typologie zur Einordnung von Bürgerkriegen widersteht.

Das Phänomen der Überwältigung im Unterricht des Faches Geschichte erschien mir immer und erscheint mir auch heute noch als sein größtes Problem. Die Beiträge der Fremdsprachen, die in der deutschen Schule unterrichtet werden, oder auch des Faches Deutsch zu Fragen der Politischen Bildung mit historischer Akzentuierung in Ergänzung und im Abgleich mit dem Fach Geschichte erscheinen mir wünschenswert. Aber sie waren zu wenig vorhanden, außer man leistete sie selbst. Bei der Konzipierung und Durchführung von Unterricht über die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ habe ich versucht, „Überwältigung“ zu vermeiden, damit kritisches Denken möglich bleibt. Eine Auswahl von den Gedichten von Erich Kästner war dabei eine hilfreiche und nützliche Unterstützung.

In einem Text von 1946, „Ein alter Herr geht vorüber“, er meint sich selbst, schrieb Erich Kästner über den Schulstoff und Schulmaterialien:

„Ich könnte euch Verschiedenes erzählen,
was nicht in euren Lesebüchern steht.

Geschichten, welche im Geschichtsbuch fehlen,
sind immer die, um die sich alles dreht.“

Einige von Kästners Gedichten stehen Ihnen vervielfältigt zu Ihrer Verfügung. Kästners Gedichte, die bewusst die Perspektive des jungen Menschen einnehmen, reduzieren die Komplexität des Themas und die psychische Belastung für die Schüler und Schülerinnen. Sie stiften Gesprächsanlässe, ermöglichen Rollenspiele, fordern zur eigenen Textproduktion auf. Kästner wollte mit seinen Gedichten der Meinungs- und Standortbildung dienen und begründete in ihnen ein Recht der Jugend auf ihr Leben. Sie klagen politische und militärische Verhältnisse an, die junge Menschen ihre Gesundheit und ihr Leben kosten.

Erich Kästners Gedichte sind besonders geeignet für den Unterricht in unserer Mittelstufe, der in Frankreich das „Collège“ entspricht. In Frankreich soll der Unterricht über „La Grande Guerre“ in der achten Jahrgangsstufe erfolgen, bei uns je nach Bundesland in der achten oder neunten Jahrgangsstufe. In den Oberstufen des Gymnasiums und des Lycées ist er weitgehend in beiden Ländern nicht mehr vorgesehen. Die Daten des Krieges, die Kriegsschauplätze mit dem Schwerpunkt der Schlacht von Verdun und das Datum 1916 sind in Frankreich verpflichtend. Die Schlacht von Verdun soll in dem gegenwärtig geltenden Lehrplan in Frankreich als Beispiel für die totale Form des Krieges dienen. Die Umwälzungen der europäischen Landkarte nach diesem Krieg sind zu vermitteln. Der Genozid an den Armeniern soll als Form der extremen Gewalt gegen Zivilisten dienen. Die Aufnahme von literarischen Zeugnissen in den Geschichtsunterricht ist möglich und wird empfohlen.

Die Richtlinien für Geschichte in Deutschland sind in den Händen von 16 Bundesländern. Sie zu überprüfen wäre reizvoll und notwendig, aber das ist von mir jetzt und hier nicht zu leisten. Lehrplanentwicklung und Lehrplanarbeit für das Fach Geschichte sind ein Dauerbrenner politischer Auseinandersetzungen, sogar mit innenpolitischem Streitwert seitens unserer Parteien. Nach gut 45 Jahren Interesse für dieses Thema scheint mir, als ob gegenwärtig die Ereignisse der Geschichte, ihre zeitliche Verortung, die historische Wirklichkeit und ihre Folgen als Teil einer politischen Bildung, die das Fach Geschichte beansprucht, mitzuleisten, hinter Kompetenzbegriffen für die Fähigkeiten zur Interpretation und Narration und zur Bildung einer Geschichtskultur verschwinden. Die Stundenzahl steht dem Fach für seine anspruchsvollen Ziele kaum zur Verfügung. Quellenanalyse, Quelleninterpretation und Konstruktion einer Narration sind hoch komplexe Ziele des Unterrichts, die nicht leicht erarbeitet werden können. Klare Aussagen in den Richtlinien über die Kenntnisse, die ein Schüler/eine Schülerin am Ende der 10. Jahrgangsstufe über die nationale Geschichte haben soll, scheinen mir dagegen zu fehlen.

Mit Kästners Gedichten könnte das Mitgefühl für die „geopferten Generationen“ einerseits, das Nachdenken über die Machtfragen eines spezifischen politischen Systems und über einen totalen industrialisierten Krieg andererseits sowohl angesprochen als auch auseinandergehalten werden. Seine Texte entstehen, als es immer nötiger wird die Weimarer Republik gegen Rechts zu verteidigen. Rosa Luxemburg, um auch an sie zu erinnern, war von Anfang an gegen diesen Krieg und verbrachte wegen seiner öffentlichen Ablehnung die Kriegsjahre in Frauengefängnissen, zuletzt in der Gegend von Breslau. Eine gewisse für schulische Zwecke verkürzte „longue durée“ mit der Frage nach der Verantwortung der deutschen Eliten und den von ihnen gewollten oder abgelehnten Verfassungsstrukturen, die ja Machtstrukturen sind, von 1871, zwischen 1914 bis 1918, 1919 bis 1933, 1933 bis 1945 kann so gewonnen werden. Das halte ich aus Gründen der Politischen Bildung für eine demokratische Gesellschaft für den Unterricht in Geschichte im deutschen Schulwesen eigentlich für unverzichtbar. Dieser Ansatz fängt mit der Infragestellung und Problematisierung des „Sedantages“ an, der jedes Jahr am 2. September bis 1918 als patriotischer Feiertag des Deutschen Kaiserreichs von 1871 die deutsche Schuljugend neben anderen Faktoren einer Erziehung zum Kriege paramilitärisch beeinflusste. Eine „Sedanstraße“ gibt es übrigens in Dresden nicht und nirgendwo auf dem Gebiet der ehemaligen DDR (Nützel 2013. S. 24 f.), wohl aber zweimal im westlichen Teil des Landes Berlin und auch in anderen Orten unseres Landes. Ein Rosa-Luxemburg-Gymnasium gibt es im ehemaligen Ost-Berlin, das ihr Erbe als Pazifistin pflegt. Das in Kästners Gedichten erarbeitete Mitgefühl für die „geopferten Generationen“ war und ist eine fruchtbare Basis dafür, die menschlichen Tragödien kennenzulernen, die dieser Krieg herauf beschwor, mehr und anders als Kriege zuvor. Die politischen Revanchege Gedanken, die Lebenslügen der kaiserlichen Eliten und ihrer obersten militärischen Befehlshaber, entstanden bereits, als

der Waffenstillstand, dessen Verhandlungen am 9. November begannen (heute genau vor 98 Jahren), mit Unterzeichnung vom 11. November 1918 noch nicht abgeschlossen war. Kästner bekämpfte Revanchege Gedanken und politische Lebenslügen neben zu wenigen anderen Mitkämpfern, die jedoch nicht weniger Ehre dafür verdienen als Erich Kästner selbst.

In seinem Gedicht „**Die andere Möglichkeit**“ schreibt er zum verlorenen Krieg:

„Wenn wir den Krieg gewonnen hätten,
mit Wogenprall und Sturmgebraus,
dann wäre Deutschland nicht zu retten
und gliche einem Irrenhaus.“

In der letzten Strophe dieses neunstrophigen Gedichtes mit einer bitteren Anmerkung nach dem Zweiten Weltkrieg heißt es:

„Dann läge die Vernunft in Ketten
Und stünde stündlich vor Gericht.
Und Kriege gäb's wie Operetten.
Wenn wir den Krieg gewonnen hätten –
Zum Glück gewannen wir ihn nicht!“

Für Frankreich ist der 11. November, der Tag der Unterzeichnung des Waffenstillstands von 1918, ein **alljährlich** begangener nationaler Erinnerungstag. 1918 zogen zwei Millionen Menschen durch Paris, um das Ende des Krieges zu feiern, nicht jedoch den Sieg über den deutschen Angreifer. Dazu waren die Opfer Frankreichs zu groß. Es hatte sich politisch am 3. August 1914 in der französischen Kammer und im Abgeordnetenhaus zwischen den Parteien für die Dauer des Krieges auf die patriotische „**Union sacrée**“ geeinigt und konnte am 11. November 1918 ihren Erfolg feiern. Zwei Jahre später gehörte zur Erinnerungskultur Frankreichs das Grab eines unbekanntes Soldaten am Arc de Triomphe, an dem ein ewiges Feuer brennt.

Das politische Bündnis des Deutschen Volkes, der „**Burgfrieden**“, den Kaiser Wilhelm II. den Deutschen im deutschen Reichstag im August 1914 versprochen hatte, war von Anfang an und während des Krieges instabil aus Gründen, die die Führung des Reiches und des Krieges zu verantworten hatte. Wilhelm II. hatte mit der Idee des „Burgfriedens“ sowohl die auch nach dem Ende des Kulturkampfes nach wie vor ausgegrenzten deutschen Katholiken sowie die vor 1914 als „vaterlandslose Gesellen“ beschimpften Sozialdemokraten mit der Idee des gemeinsamen „Burgfriedens“ zwar angesprochen, aber ihnen nichts zur Beendigung ihrer Benachteiligungen angeboten. Das hätte beispielsweise die Beendigung des Dreiklassenwahlrechts im preußischen Abgeordnetenhaus und in den Gemeinde- und Stadtversammlungen sein können, das seit der „Okroyierten Verfassung von 1850“ in Preußen galt.

Ganz abgesehen davon, dass es von Anfang an an der Entscheidung zum Krieg und am „Burgfrieden“ wachsende parlamentarische und außerparlamentarische Kritik gab, verstärkte sich diese seit dem Kriegsjahr von 1916 mit seinen vielen gefallenen Solda-



ten. An die deutschen Juden war ohnehin bei der Idee des „Burgfriedens“ nicht gedacht worden. Ihr Einsatz, ihre Opfer, ihre Verluste für das deutsche Vaterland wurden schon **im Kriegsjahr 1916** verleumderisch antisemitisch infrage gestellt, die Vorlage für die späteren Katastrophen, die noch kommen sollten.

In diesem dritten Kriegsjahr von 1916, in diesem Jahr vor 100 Jahren, fanden neue politische Entscheidungen statt mit mittel- und langfristiger Wirkung. Der Kriegsverlauf entsprach nicht den Erwartungen. Er hatte eine eigene Dynamik entwickelt. In der französischen Republik war es selbstverständlich, dass der Primat der Politik und die Willensbildung im Abgeordnetenhaus einzuhalten waren, wenn es auch nicht leicht war, dieser gemeinsamen Überzeugung der Parteien als Grundlage der „Union sacrée“ von Anfang an und immer zu folgen. In Deutschland war Kaiser Wilhelm II. der oberste Kriegsherr, der nach der Reichsverfassung von 1871 dem Reichstag keine Rechenschaft darüber ablegen musste, wen er zum Mitglied der OHL, der obersten Heeresleitung, ernannte oder wie es um die Erfolge oder Misserfolge der auf ihn vereidigten und nominell von ihm geführten Armee im Krieg stand. Die militärische Führung wurde von ihm verfassungsrechtlich gesehen lediglich delegiert. Die oberste und alleinige Verantwortung dafür lag bei ihm.

Das Kriegsjahr 1916 bewies, dass keine der Kriegsparteien ihre militärischen Ziele erreichen konnte. Deutschland konnte Frankreich nicht besiegen und nicht erobern, die französischen Armeen, unterstützt durch die britischen, ab 1917 durch die amerikanischen, konnten die deutschen Angreifer nicht aus ihrem Land vertreiben.

Die OHL verlangte erst im September 1918 einen Waffenstillstand, als die Niederlage der Armee an der Westfront militärisch schon im August erwartet werden musste. Gottfried Hausmann schrieb Anfang November 1918 den letzten Brief an seinen Vater an die Ostfront. Er ist gerade 12 Jahre alt geworden und lebt nach dem Tode seiner Mutter im Hungerwinter 1916/17 bei seinem Großvater väterlicherseits an der Selfkant, einem Gebiet am Niederrhein, das sich historisch und kulturell den Niederlanden zuordnet. Gottfried schreibt: „Sie gehen jetzt den Waffenstillstand unterzeichnen, dann kommen die Soldaten zurück und **das Morden** hört auf!“

Das Deutsche Reich von 1871, die Hohenzollernmonarchie, hatte an seinen Eroberungsabsichten bis 1918 festgehalten und hatte immer neue Soldaten und Kriegsmaterialien zum Kampf für dieses Ziel eingesetzt. Das erfolglose und opferreiche Kriegsjahr 1916 führte nicht zu einem Bedenken und zu einer Revidierung der eigenen Ziele. Vor „Verdun“ hätte es noch günstige Bedingungen für einen Waffenstillstand und einen Friedensvertrag erreichen können, danach nicht mehr. Stattdessen weitete die OHL die Kriegsführung in Osteuropa bis zum Kaukasus aus und vermehrte die Anstrengungen im Bündnis mit der Osmanischen Armee in Vorderasien.

Die am 21. Februar 1916 durch eine deutsche Offensive beginnende „**Hölle von Verdun**“ hatte zunächst für die deutsche Armee Erfolge vorzuweisen, wofür die örtlichen Bezeichnungen der Eroberungen stehen von „Toter Mann“, Höhe 304, die Forts Douaumont und Vaux. Ein weiteres Vorrücken musste jedoch wegen zu großer Verluste abgebrochen werden. Die Abwehrkämpfe der französischen Armee und ihr unbedingter Kampfwille waren zu stark.

Im Jahre 1916 fand eine **weitere Schlacht** an der Westfront statt, vom 24. Juni bis zum 26. November 1916 die Schlacht an der **Somme**, bei der ein französisch-britisches Heer gegen ein deutsches kämpfte, jedoch den beabsichtigten Durchbruch gegen die deutsche Front nicht erreichte. Diese französisch-britische Armee hielt die deutsche Armee von der Somme davon ab, sich mit der von Verdun zu vereinigen. Die Schlacht an der Somme führte zu 420.000 britischen Opfern, 195.000 französischen, 650.000 deutschen. Am schlimmsten Tag der Schlacht, dem 1. Juli 1916, erlitt die britische Armee allein 57.470 Verluste.

Zwischen dem 24. Oktober und dem 16. Dezember 1916 gelang der französischen Armee die Rückeroberung der Festungswerke von Verdun. Danach zwang der „**Stellungskrieg**“, auch „**Grabungskrieg**“ genannt, beidseitig zu ständigen und zwecklosen Verlusten von Soldaten und vergeblichem Einsatz von Kriegsmaterialien bis 1918. 29 Millionen Granaten kamen in Verdun zum Einsatz, die am Ende des Krieges die Schlachtfelder gefährlich hielten neben anderen Waffen, die zum Einsatz gekommen waren, Patronenkugeln aus Mausegewehren, Kanonenkugeln, Giftgas und Tellerminen, Bomben aus der Luft. Im Deutschen Historischen Museum in Berlin können zwölf Varianten von Granaten betrachtet werden, die während des Krieges entwickelt wurden, um die Wurf-, Treff- und Zerstörungssicherheit der Granaten zu verbessern. Sie wurde immer kleiner und leichter, schließlich sahen sie wie Eier aus.

Kritik am Führungspersonal der deutschen und der französischen Armeen im Jahre 1916 führten jeweils zum Führungswechsel: Im August 1916 ernannte Kaiser Wilhelm II. General von Hindenburg und seinen Generalquartiermeister Ludendorff zur Spitze der OHL, im November 1916 wurde General Nivelle von General Joffre als Generalissimus abgelöst. Hindenburg und Ludendorff beeinträchtigten die Position des Kaisers nach der Verfassung von 1871, indem sie den amtierenden Reichskanzler Bethmann-Hollweg aus dem Amt drängten und die Ernennung von ihnen genehmen schwachen Reichskanzlern durchsetzten. Ihren Rechenschaftspflichten dem Kaiser gegenüber durch wahrheitsgemäße Auskunft über die Situation an den Fronten kamen sie bis zum September 1918 nicht hinreichend nach. Der Reichstag machte von seinem „Kleinen Fragerecht“ keinen Gebrauch, vermutlich hätte es auch nichts genutzt, denn der Reichskanzler konnte laut Verfassung zu Fragen der Außenpolitik antworten, wann er wollte. Der Reichstag war als Folge der Verfassung von 1871 uninformiert über die

Außenpolitik des Reiches und über das Kriegsgeschehen. Die zensierte Presse verdrehte Niederlagen als Siege.

General Joffre wurde im Jahre 1917 mit Problemen der Befehlsverweigerung seiner besten Soldaten konfrontiert, die sich nicht vergeblich opfern wollten, nachdem die Verluste im Jahre 1916 nicht zum erwünschten Ziel geführt hatten.

Der Soldat Henri Kuhn stellte am 29. April 1917 fest: „Faites-moi fusiller mais je ne monterai pas aux tranchées, d'ailleurs ça revient au même“ (Loez 2019. S. 9).

Der Kongress „La Paix – Frieden“ ist an seinem ersten Tag ausdrücklich dem Jahre 1916 zugewandt, **100 Jahre nach Verdun**. In Frankreich finden die Erinnerungen an dieses Kriegsjahr **2016** durch Veranstaltungen für die Schlachten des Jahres 1916 in Verdun und an der Somme statt.

Die dreizehn nördlichen Départements von Frankreich waren durch Kampfhandlungen auf ihrem Boden betroffen, dreieinhalb Millionen Menschen flohen davor, Frauen, Kinder und ältere Menschen. Sie mussten in den anderen Gebieten Frankreichs Aufnahme finden. Besonders geschädigt wurden die Départements Nord-Pas-de-Calais, Picardie, Champagne, Ardenne, Alsace und Lorraine. In der Lorraine fanden die Schlachten von Verdun statt. In den Gebieten von Nordfrankreich mit Kampfhandlungen waren 368 000 Häuser zerstört worden, 559 000 beschädigt, 116 000 Hektar Fläche ließen sich nicht mehr bewirtschaften, 20 000 Unternehmen waren vernichtet.

Mit „Verdun“ wenden wir uns ausschließlich der Westfront des Ersten Weltkrieges zu, „La Grande Guerre“. Die Schlacht von Verdun sollte der deutschen Armee den Weg für die Einnahme von Paris verschaffen.

Diese Schlacht hat die Vorstellung über den Ersten Weltkrieg mehr geprägt als andere Schlachten.

Warum hat „Verdun“ für Frankreich diese vorrangige Bedeutung vor anderen Schlachten?

Zunächst muss betont werden, dass Frankreich das Vorrücken der angreifenden Armee aufhalten konnte, deren Geländegewinne zurückerobert werden konnte und diese nach dem 16. Dezember 1916 auf ihrer Ausgangsposition bis zum Waffenstillstand festhalten konnte. Danach muss bedacht werden, dass die Härte der Kämpfe außerordentlich war, die Verluste durch 337.000 Gefallene, Vermisste, Verwundete, Gefangene waren ungeheuerlich. In einem britischen Text (BE Macropédie 29. S. 995) heißt es über die Schlacht von Verdun: (This battle has been), „...one of the most devastating engagements of World War I“ (...) „in which the French repulsed a major German offensive“ (...) (and it was) „one of the longest, bloodiest, and most ferocious battles of the war“. Die Zahlen der Opfer differieren in verschiedenen Texten, was ein spezielles Problem der historischen Forschung darstellt. Englische

Forscher behaupten, dass diese nicht endgültig ermittelt werden können und führen die Gründe dafür an.

Warum haftet der Ortsbezeichnung für eine schöne Kleinstadt mit großer Geschichte in Lothringen (843 war Verdun der Ort für die Vertragsschließung über die dreiteilige Reichsteilung unter den Erben Karl des Großen) noch heute die grauenhafte Bedeutung an, die ihr durch die Kriegshandlungen vom Jahre 1916 zugefügt worden sind?

Die Orte und Landschaften Nordfrankreichs sind insgesamt für immer von den Spuren der Kämpfe geprägt. 40 französische und 29 deutsche Soldatenfriedhöfe, ohne die britischen und amerikanischen, sind unübersehbar und beanspruchen viel Raum. Die toten Soldaten, die deutsche Armee hatte vor Verdun ähnlich hohe Verluste wie die französische, bildeten allein und zusammen eine unvorstellbare Zahl von Opfern. Die französischen und deutschen Soldaten waren oft für eine Beerdigung nicht mehr voneinander zu unterscheiden, ihre Körper nicht voneinander zu trennen. Eine individuelle Bestattung war oft nicht möglich, weil ihre Namen nicht festgestellt werden konnten. 80 000 Tote sind ungeborgen. Ihre Knochen befinden sich noch heute in der Erde von Verdun und seiner Umgebung. In Verdun mussten noch nie da gewesene Beerdigungsformen geschaffen werden. Im Beinhaus von Douaumont sind die Knochen von 130 000 Toten beerdigt.

In Sichtweite des Beinhauses von Douaumont befindet sich das „Mémorial du Verdun“, Gedenkort und Museum, neu konzipiert und wieder eröffnet 2014 mit einem Bildungsprogramm für Besucher.

Eine Ausstellung beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung von **„Que reste-t-il de la Grande Guerre?“**

Diese Ausstellung wurde am 14.6.2014 eröffnet und soll am 11. November 2018 enden.

Eine andere Ausstellung berichtet über **„Les Secours aux Blessés et aux Victimes de la Grande Guerre à nos jours“** Sie wurde am 8.10.2016 eröffnet und ist bis zum 31.3.2017 zu besuchen.

Am 11. November 2016 um 17 Uhr findet in der Kathedrale von Verdun ein Orgelkonzert von Philippe Brandeis statt mit dem Titel „Le Centenaire de la Grande Guerre“.

Welche Bedeutung hat „Verdun“ in den Berichten von Soldaten? Die überlebenden Teilnehmer der Schlachten von Verdun sorgten dokumentarisch und literarisch für Erinnerungen, damit sie, „die verlorenen Generationen“, niemals vergessen werden.

Einer von den französischen Soldaten ist Joseph Colson. Er wurde am 6. September 1875 in der Gegend von Carcassonne geboren, er war Leutnant der Reserve und wurde am 1. August 1914 eingezogen, er meldete sich freiwillig an die Front bei der Infanterie und wurde bei Verdun verletzt. Sein Bericht über die Kämpfe von Verdun entstand am Anfang der deutschen Offensive. Seine Tochter, Madame Paré, gab den Text weiter (Cazals 1983, S. 8, S. 95 ff.). Joseph Colson hatte bereits an allen vorangegangenen Schlachten des Krieges teilgenommen, als er nach Verdun verlegt



wurde, weil ein Angriff in der Region von Verdun erwartet wurde. Er schreibt: „A la date du 20 février, veille de l'attaque, mon régiment se trouvait du côté de Sommedieu et Dieue-sur-Meuse. Le 21, à sept heures du matin, l'artillerie boche commence à donner avec une intensité inaccoutumée. A 9 heures, nous recevons l'ordre de partir pour Verdun. Nous avalons sans arrêt des 12 kilomètres qui nous en séparent; nous arrivons sous une pluie de 305 et de 380“ (ebd. S. 95 f.). Nach mehreren Tagen härtester Anstrengung berichtete er: „Mais nos hommes sont épuisés et découragés. Les forces humaines ont des limites! La plupart abandonnent leurs outils et se couchent, bien décidés à claquer sur place. Tués par la fatigue et le froid, ou tués par un obus, peu leur importe, ils sont à bout“ (ebd. S. 108). Er wurde verwundet und musste noch zehn Kilometer bis zum ersten Hilfeposten laufen. Als er Abschied nimmt, sind von den 48 Mitgliedern seiner Sektion 18 am Leben, von seinem Regiment 700 von ursprünglich 3000 Mitgliedern (ebd.). Ein anderer Soldat Jean-Marie Bonnery aus Laure, wo er am 17. April 1894 geboren wurde, war Gärtner und wurde für die Infanterie im Dezember 1914 mobilisiert. Er bestätigte die Berichte von Joseph Colson in einem Interview 1981. Er kämpfte im August 1916 in der Gegend von Thiaumont und berichtet: „Dans la nuit du 9 au 10, le régiment était relevé car il était 80% des pertes – tués, blessés et prisonniers – décoré de la Croix de Guerre et cité à l'ordre de la 2e Armée. Mais les villages de Thiaumont et Fleury étaient détruits par les attaques et contre-attaques incessantes, la moitié des officiers étaient hors de combat – surtout des aspirants et lieutenants, car on voyait rarement les autres – et les bataillons dans la plus grande confusion (ebd. S. 109).“

Ein weiterer Soldat, Roger Dantoine, wurde am 8. März 1896 in Chabre geboren. Er wurde 1916 für die Infanterie mobilisiert. Er nahm an der Offensive vom 16. April 1917 teil und kämpfte in Verdun. Er meldete sich freiwillig zur Orientarmee, um der Front von Verdun zu entkommen. Roger Dantoine hinterließ Hefte mit seinen Erinnerungen (ebd. S. 8):

„(...) En permission le 10 janvier 1918. A mon retour, j'ai peur. Le Front de Verdun paraît s'agiter. Il est question d'une dernière grande offensive. La partition d'un nouveau ballet est en préparation. On demande des volontaires pour l'armée d'Orient. J'en suis car ici j'ai peur. Le front de Verdun n'est-il pas un mangeur d'hommes? Je quitte cette campagne avec le grade de caporal et le moral très bas“ (ebd. S. 112).

Diese dokumentarischen Berichte wurden **1983** in Frankreich veröffentlicht.

Welche Resonanz hatte das Kriegsende in Deutschland unter den jungen Soldaten, die sich einer Heroisierung der Erinnerung an den Krieg und an diese Schlacht von Verdun widersetzen?

Zunächst ist festzustellen, dass sich 750.000 bis 1 Million Soldaten von der Westfront entfernten, bevor am 16.11.1918 der geordnete Rückzug zu Fuß befohlen wurde; vgl. Rückzugsbefehl als Quelle im DHM.

Erich Remarque, am 22.6.1898 in Osnabrück geboren, mit 18 Jahren eingezogen, gehörte zur deutschen Armee in den Schlachten von Verdun. In seinem Roman, der alsbald verfilmt wird, „Im Westen nichts Neues“, berichtet er ungeschminkt die gar nicht heldenhafte Wahrheit über den Krieg und die Schlachten von Verdun. Allerdings erschien sein Buch erst 1929, ab 1928 war es als Vorabdruck in der Berliner „Vossischen Zeitung“ erschienen und löste Empörung in den rechten Kreisen des Landes aus. Remarques Fortsetzungsserie trug mit dazu bei, dass Erich Kästner zusammen mit seinem Freund Erich Ohser im Hochsommer 1928 zu einer Frankreichreise aufbrach. Sie sollte beide an die Orte des Einmarsches der deutschen Armee durch Belgien und an ihre Kämpfe in Nordfrankreich bis nach Paris führen und von dort in einem weiteren Reiseabschnitt auf der Rückreise nach Leipzig nach Verdun.

Zeitgleich wird der spätere Historiker Fritz Fischer, dessen Veröffentlichung von 1961 „Der Griff nach der Weltmacht“ die Historiker der Bundesrepublik in Aufregung und Empörung versetzte, zwanzigjähriger Student in Berlin. Er schreibt in einem Bericht für den Sammelband „Kindheit im Kaiserreich“ (1987. S. 271-279) sehr anschaulich über seine Kindheit auf dem Lande während des Weltkriegs, über seine Jugend als Schüler in der Kleinstadt und als Student über seinen zweiten Studienort Berlin, im Mai 1928 über das Land und die Hauptstadt Berlin:

„Sonst aber hatte sich das Leben in den kleinen Orten (...) und sogar in Berlin gegenüber der Kaiserzeit wenig geändert. Es blieben die Titel, die Trennung der Stände, die Isolierung der Sozialdemokratie, die Abneigung gegen die Republik, die Hoffnung, dass das Alte einmal wiederkehren möchte – die Wahl des kaiserlichen Feldmarschalls von Hindenburg zum Präsidenten der Republik gab dafür einige Zuversicht –, dazu die Universitäten (ganz überwiegend) und die Kirchen auf Seiten des Alten.

Es bedurfte noch vieler Erschütterungen und schmerzlicher Umwege, bis aus den Banden der Tradition sich die Gesellschaft der Bundesrepublik und ihre Einbindung in Europa bilden konnte“ (ebd. S. 279).

Während des Krieges hatte Fritz Fischer zweimal erlebt, dass seine Mutter, wie vom Blitz erschlagen ohnmächtig zusammenbrach, als die Todesnachrichten ihrer Vettern, der einzigen Söhne ihrer Onkel, durch Telegramm ins Haus kamen (ebd. S. 277). Danach war sie nie wieder so fröhlich wie vor dem Krieg. Die Familie Fischer verlor durch den Krieg sieben männliche Mitglieder und ein junges Mädchen durch fehlende ärztliche Versorgung. Als der Zwillingenbruder Max von Fritz Fischer im Zweiten Weltkrieg fällt, „schreit (seine Mutter) in ihrer Verzweiflung, sie wolle Gott erwürgen, wenn es ihn gäbe“ (ebd. S. 277).

Kästner machte seine Reise als Journalist der „Neuen Leipziger Zeitung“, in der sein Bericht über seine Reise am 2.6.1929 erschien. Er hatte durch die Tantiemen der Veröffentlichung seines ersten Gedichtsbandes „Herz auf Taille“ Geld verdient, das ihm die Reise ermöglichte. Er berichtete von der Hinreise die Einzelheiten, die wir

inzwischen kennen. In Paris sieht er sich die Stadt an und hält sich im Jardin du Luxembourg auf. Er geht darin spazieren und setzt sich auf seine Parkbänke; wie Rainer Maria Rilke vor ihm und Kurt Tucholsky schreibt auch er ein kleines Gedicht darüber, dessen erste Strophe ich zitiere:

„Dieser Park liegt dicht beim Paradies
Und die Blumen blühen, als wüssten sie's.
Kleine Knaben treiben große Reifen.
Kleine Mädchen tragen große Schleifen.
Was sie rufen lässt sich schwer begreifen.
Denn die Stadt ist fremd. Und heißt Paris.“

Der Höhepunkt der Reise der beiden jungen Männer ist Verdun. Kästner schreibt für seinen Zeitungsbericht:

„Hatte schon die Fahrt zu dieser jahrelang umkämpften Festung einen viel tieferen Eindruck hinterlassen als die Tour durch Nordfrankreich, so stand uns jetzt ein Anblick bevor, den wir jedem wünschen, der gesonnen ist, den Krieg leichtfertig als eine unvermeidliche Laune der Geschichte hinzustellen, und dessen **Erinnerungsvermögen nicht ausgereicht hat, vier Jahre unmenschlichen Mordens im Kopf zu behalten**. Stundenlang kann man hier in Umkreise fahren, und überall sieht es – soweit die Natur nicht mildernd eingreift – noch so aus wie in den Tagen, als Douaumont fiel.“

Nach dieser Reise entstehen **Kästners Antikriegsgedichte**. Eines heißt

„Verdun, viele Jahre später“
Auf den Schlachtfeldern von Verdun
Finden die Toten keine Ruhe.
Täglich dringen dort aus der Erde
Helme und Schädel, Schenkel und Schuhe.

Über die Schlachtfelder von Verdun
Laufen mit Schaufeln bewaffnete Christen,
kehren Rippen und Köpfe zusammen
und verfrachten die Helden in Kisten.

Oben am Denkmal von Douaumont
Liegen zwölftausend Tote im Berge.
Und in den Kisten warten achttausend
Männer vergeblich auf passende Särge.

Und die Bauern packt das Grauen.
Gegen die Toten ist nichts zu erreichen.
Auf den gestern gesäuberten Feldern
Liegen morgen zehn neue Leichen.
Diese Gegend ist kein Garten,
und erst recht kein Garten Eden.
Auf den Schlachtfeldern von Verdun
Stehn die Toten auf und reden.

Zwischen Ähren und gelben Blumen,
zwischen Unterholz und Farnen
greifen Hände aus dem Boden,
um die Lebenden zu warnen.

Auf den Schlachtfeldern von Verdun
Wachsen Leichen als Vermächtnis.
Täglich sagt der Chor der Toten:
„Habt ein besseres Gedächtnis!“

Das bekannteste seiner Antikriegsgedichte, **„Primaner in Uniform“**, wird von allen Biografen Kästners zitiert (Kordon 1994, S. 51 f.; Hanuschek 1999, S. 55). Daraus zitiere ich zwei Strophen, die Kästners unablässigen Kampf gegen die Heroisierung des Todes von jungen Menschen belegen **und** gegen den „Langemarck-Mythos“, der die Deutschen daran hinderte, wirklich um ihre toten Söhne und Männer zu trauern. Ihre Opfer wurden mit dem „Langemarck-Mythos“ gerechtfertigt und ihre Familien daran gehindert, eine kritische Sicht auf den Krieg und seine politischen Verantwortlichen zu entwickeln. Die Heroisierung begleitete den Krieg von 1914 an, der „Langemarck-Mythos“, eine Verfälschung der tatsächlich im November von 1914 in der Nähe von Ypern stattgefundenen Ereignisse, hatte darin einen besonderen Stellenwert. Die Berichte von den „Langemarck-Helden“ gehörten zum Kampf von Rechts gegen die Republik. Die neue antirepublikanische Rechte bestand aus den früheren antisemitischen „Alldeutschen“ des Kaiserreichs und den Mitgliedern der Vaterlandspartei mit einer Million Mitgliedern, die 1917 neu gegründet wurde, um unbedingt für Annexionen zu kämpfen. Diese politischen Organisationen schlossen sich 1919 in der Deutschnationalen Volkspartei zusammen, die die Verfassung der Weimarer Republik ablehnte, den Kampf der NSDAP gegen die Republik teilte und die die Ernennung des Gefreiten zum Kanzler in einer Koalition mit der NSDAP 1933 ermöglichte. Die alte neu formierte Rechte wurde verstärkt von den Veteranenverbänden der Nachkriegszeit und studentischen Vereinigungen. Erich Kästner erkannte die Zusammenhänge früh und konnte ihre Gefährlichkeit einschätzen. Schon vor 1933 und besonders danach wurde der „Langemarck-Mythos“ so übersteigert, dass Denkmäler dafür entstanden, sogar als Teil der Gebäude der Olympischen Spiele in Berlin 1936, die „Langemarckhalle“, an der die Sportler der Welt vorbei ziehen mussten, wenn sie die Arena betreten wollten. Der Kampf um die Erinnerung an den Krieg wurde von Rechts äußerst hart geführt, der Krieg wurde nach wie vor bejaht. Eine Kritik durfte nicht stattfinden. Bei der Uraufführung der amerikanischen Verfilmung von „Im Westen nichts Neues“ in Berlin im Kino am Nollendorfplatz 1930 musste die Polizei gegen die Straßenschlacht von Rechts einschreiten, die die Uraufführung verhindern wollte. Zeitweise wurde der Film verboten und durfte lediglich in gekürzter Form erscheinen. 1933 wurde er ganz verboten.



Nicht ohne Grund musste Remarque Deutschland verlassen, der für sein Antikriegsbuch auch von den deutschen Veteranenverbänden angefeindet wurde neben einer Mehrheit der Studenten des Landes, die im Mai 1933 die Bücherverbrennung vor der Berliner Universität organisierten und Remarques Buch ins Feuer warfen. Remarque ließen seine Kriegserfahrungen keine Ruhe, die Erfahrungen von Verdun. In sechs Erzählungen, 1930 und 1931 auf Englisch geschrieben und in den USA vom Emigranten Remarque veröffentlicht, schilderte er den Krieg aus der Nachkriegsperspektive, die Kriegsfolgen. Erst sechzig Jahre später 1993 werden die Erzählungen auf Deutsch unter dem Titel „Der Feind“ veröffentlicht. In der zweiten Erzählung der Sammlung, mit dem Titel „Schweigen um Verdun“, beschreibt er die Landschaft von Verdun, die er sich noch einmal angesehen hatte, bevor er Europa verließ:

„(...) alles hier ist in Strategie verwandelt worden. In Strategie und Gräber.

Es ist das Schweigen. Das entsetzliche Schweigen um Verdun. Das Schweigen nach der Schlacht. Ein Schweigen ohnegleichen auf der ganzen Welt, denn bisher hat in allen Kämpfen am Ende die Natur die Oberhand gewonnen; das Leben wuchs wieder aus der Vernichtung, Städte wurden wieder aufgebaut, Wälder gediehen wieder, und innerhalb weniger Monate wogte wieder junges Getreide auf den Feldern. Aber in diesem letzten, schrecklichsten der Kriege hat zum ersten Mal die Vernichtung den Sieg errungen. Hier standen Dörfer, die nie wieder aufgebaut wurden; Dörfer, von denen jetzt kein Stein mehr auf dem anderen steht. Der Boden darunter ist noch so voll von tödlicher Bedrohung, lebendiger Explosivkraft, voll von Granaten, Minen und Giftgas, dass jeder Hackenschlag, jeder Spatenstich gefährlich ist. Bäume waren da, die nie wieder ausgeschlagen haben, weil nicht nur ihre Wipfel und Stämme, sondern auch ihre tiefsten Wurzeln abgehackt, zerstört und zu Splittern zertrümmert wurden. Felder waren da, über die nie mehr ein Pflug gezogen wird, weil ihre Saat aus Stahl ist, Stahl und noch mal Stahl.

In den Granattrichtern dieses zerlöchernten Landes wächst allerdings tatsächlich zerzaustes, mattes Wildgras. Auch an ihren Rändern blühen rote Mohnblumen und Kamille, und sogar ein Strauch kriecht manchmal unordentlich und schüchtern mitten aus dem Abfall hervor; aber dieser spärliche Bewuchs verstärkt noch den Eindruck von Schweigen und Trostlosigkeit. Es ist, **als ob an diesem Ort ein Loch im Laufband der Ereignisse sei**, als ob die Zeit hier stillstehe; **als ob die Zeit**, die nicht nur Vergangenes mit sich führt, sondern auch Zukünftiges, **hier aus Mitgefühl ihren Motor abstelle**. Nirgends auf der Welt gibt es ein solches Land; eine Wüste ist lebendiger, denn ihr Schweigen ist organisch.

Nirgends auf der Welt gibt es ein solches Schweigen, denn dieses Schweigen ist ein **gewaltiger, versteinertes Schrei**“ (Remarque 3. Aufl. 2007. S. 18-25, hier: S. 19 f.).

Eine Protestbewegung der gymnasialen Jugend, „Wandervogel“, 1901 in Steglitz gegründet, stellte besonders viele junge Soldaten, die die Altersbedingungen nicht erfüllten. Von den 12.000 Mitgliedern des „Wandervogels“, in dem nur Gymnasiasten Mitglieder waren, fielen etwa 6.000 schon in den ersten beiden Kriegsjahren, die meisten in den ersten Kriegsmonaten. Der Namensgeber meiner Schule, Ferdinand Friedensburg, mochte nicht Mitglied in dieser Vereinigung werden, die seine Klassen- und Schulkameraden im Ratskeller des Steglitzer Rathauses gegründet hatten, weil sie ihm zu chauvinistisch war. Ab 1919 kämpfte er als Mitglied der DDP auf schwierigen Positionen für die Weimarer Republik, unter anderem als stellvertretender Polizeipräsident von Berlin, der 1925 den Einmarsch von Hindenburg in Uniform als neu gewählten Reichspräsidenten so zu organisieren hatte, dass Straßenschlachten zwischen Rechts und Links vermieden wurden.

Zur französischen Armee zählten 71.000 Jungen im Alter von 15 Jahren (Beaucarnot 2013. S. 27, S. 29).

Einer der jungen Franzosen schreibt an seinen Colonel 1916:

„Im Schützengraben, 29. Dezember 1916

Mon Colonel,

ich bitte um Verzeihung, dass ich mich nicht auf dem Dienstweg an Sie wende. Es ist in einer persönlichen Angelegenheit. Mein Name im Regiment ist Unteroffizier Duthoy, geboren in Rumigny in den Ardennen 1897, am 27. April 1915 für die Dauer des Krieges verpflichtet. **Diese Angaben sind falsch**. Mein wirklicher Name ist John Carré, ich bin 1900 in Faouet geboren. Am Tag meiner Einstellung war ich **15 Jahre**. Da ich 17 sein musste, um als Rekrut angenommen zu werden, habe ich mir eine falsche Identität zugelegt. So ist es mir gelungen, nach der Ausbildung an die Front zu kommen und mit den anderen Soldaten meine Pflicht zu tun. Meine Eltern waren einverstanden. Da ich im Januar das entsprechende Alter haben werde, bitte ich darum, meinen richtigen Namen annehmen zu dürfen. Ich bin kein größerer Patriot als andere, aber ich bin der Meinung, dass jeder Franzose, der stark genug ist, um Soldat sein zu können, feig wäre, wenn er zu Hause bliebe – unabhängig vom Alter“.

Jean Carré fiel im März 1918 (Masken des Krieges 1979, S. 37).

In Frankreich, im Unterschied zu Deutschland, ersetzte das Einverständnis der Eltern nicht die Regelung des Landes, dass unter 17 niemand Soldat werden dürfe. General Joffre ließ die Jungen identifizieren, wenn möglich, und ließ sie nach Hause schicken. Die Vorgehensweise von Jean Carré zeigt, dass er wusste, dass er die Altersbegrenzung umgehen musste, wenn er vorzeitig Soldat sein wollte.

Kästner beschäftigt sich in seinen **Antikriegsgedichten** mit demselben Phänomen. In seinem Beispiel werden die Jungen aus der Oberstufe ihrer Schulen geholt und zu Soldaten.

Es heißt in den ersten beiden Strophen, dem als Erzählgedicht sieben weitere Strophen folgen:

Primaner in Uniform

Der Rektor trat, zum Abendbrot
bekümmert in den Saal.
Der Klassenbruder Kern sei tot.
Das war das erste Mal.

Wir saßen bis zur Nacht im Park
und dachten lange nach.
Kurt Kern, gefallen bei **Langemarck**,
saß zwischen uns und sprach.

Kästner beteiligte sich am Kampf um die Erinnerungskultur in der Weimarer Republik und verlor ihn zusammen mit anderen gegen Rechts. Er hatte auch für die Kinder gekämpft, die während des Krieges vielen Entbehrungen ausgesetzt waren und als Waisen zurückblieben. Während des Krieges waren sie auf verschiedene Arten als Arbeitskräfte an der „Heimatfront“ beschäftigt. Auch das Mädchenbuch „Nesthäkchen im Krieg“ von Else Ury handelt von der Kriegsarbeit der Berliner Kinder. Es erschien während des Krieges in der zweiten Jahreshälfte von 1916 und wurde mit 300.000 Exemplaren verkauft. Die Erzählhandlung endet nach der Schlacht vom 31. Mai 1916 am Skagerak. Das Schicksal von Nesthäkchen soll nach dem „Läuten der Friedensglocken“ weiter erzählt werden, schreibt die auktoriale Erzählerin in einem der letzten Sätze des Bandes. Im Januar 1943 wurde sie nach Auschwitz transportiert. Nach dem verlorenen Krieg 1918 wurde dieser Band 1919 aus der Reihe der Nesthäkchen-Bände herausgenommen und seitdem nicht mehr veröffentlicht. So blieb es auch nach dem Zweiten Weltkrieg und auch bei der Fernsehverfilmung der beliebtesten deutschen Mädchenbuchserie in den 1960er Jahren wurde die Erzählhandlung von „Nesthäkchen im Krieg“ ausgelassen. Wer es lesen will, muss zu einer englischen Übersetzung „Nesthäkchen at War“ greifen, in der die Erzählhandlung und das Kriegsgeschehen zwischen August 1914 bis zum Mai 1916 durch kommentierte Fußnoten eines Historikers erläutert werden (Else Ury, Nesthäkchen and the World War. Translated, introduced, and annotated by Steven Lehrer. New York 2006). Die Lebensmittelversorgung, die Toten, die Verwundeten in den Lazaretten und in Schulgebäuden in Berlin, die zu Lazaretten wurden, der Nachschub an die Fronten, die Finanzierung der Kriegsmaterialien, die Nachrichten von den Toten an der Westfront, die Folgen der Schlacht an der Somme und der Anfangsschlacht von Verdun ließen die Stimmung in Deutschland gänzlich kippen. Die „Heimatfront“ wurde in jeder Hinsicht zum Problem für die militärische Führung (Flemming/Ulrich 2014. S. 159 ff.).

Die Kinder hatten auch das Schlangestehen zu übernehmen, als die Lebensmittel ab 1915 zunehmend rationiert und nur noch gegen Marken abgegeben wurden, weil die Mütter besonders in den großen Städten als Fabrikarbeiterinnen in den Munitionsfabriken gebraucht wurden. Die Schüler warben für die Kriegsanleihen. Nur sie finanzierten die deutsche Kriegsführung. Kreditwürdig war das Deutsche Reich nirgendwo. Sie sammelten Geld und wurden von der Schule dafür mit Blättern geehrt, wie sonst mit Sporturkunden. Sie sammelten alles, was irgendwie wieder verwendbar sein konnte. Sie trugen Plakate und demonstrierten für die Kriegsanleihen, von denen neun erforderlich waren und die das private Vermögen aller vernichteten. Ihre Väter erhielten keinen Urlaub von der Front, wenn sie die Kriegsanleihen nicht zeichneten. Die absehbar einrückenden Jahrgänge der Jungen wurden paramilitärisch vorbereitet. Der Vater von Fritz Fischer, so berichtet dieser (s.o.), brachte wie andere Männer, die nicht eingezogen werden konnten, der „Jugendwehr“ das Ausheben von Schützengräben bei. Alle waren unterernährt. Ab 1916 standen dem normalen Bürger nur noch rund 1.000 Kalorien zur Verfügung, diese oft in mangelnder Qualität als Ersatzstoffe. Etwa 750.000 starben an den Folgen der Unterernährung. Dazu gehörte im Januar 1917 auch die Mutter von Gottfried Hausmann.

Diese Schüler besuchten nach 1918 Schulen, deren Lehrer beschädigt oder gar nicht aus dem Kriege zurückkamen. Unter dem Titel „Stabilisierung der Jugend“ veröffentlichte Kästner (15.1.1927, Nr. 14, S. 3) einen Artikel, in dem er **die politischen Kreise angreift, die den Krieg gewollt haben**. Er schreibt: „Man sucht Verantwortliche und möchte den Krieg zu aller letzt anklagen. Denn in dem Wörterbuch jener Kreise gilt der Krieg ja wohl als ‚Stahlbad‘, als ‚Schule der Charaktere‘, als ‚Mittel der Wiedergeburt‘“.

Erich Kästner persifliert und ironisiert die Begriffe, die Ernst Jünger, Geburtsjahrgang 1895, in seinem 1920 erschienen Buch „In Stahlgewittern“ zur Heroisierung des Krieges verwendet. Kästner schreibt zur Verteidigung der Schüler und ihrer Lehrer weiter: „Diese ‚bürgerlichen‘ Kreise versündigen sich an ihren Kindern, während sie vorgeben, ihretwegen besorgt zu sein. Die Lehrerschaft löst augenblicklich Deutschlands schwierigstes Problem: eine kranke, unterernährte, schlecht erzogene, geistig geschädigte Generation so zu erziehen, dass sie die Zukunft des Vaterlands sichere und aufbaue, was der Krieg rücksichtslos zerstörte. (...) Die heutige Jugend ist außerstande den gleichen Fond an Wissen zu erwerben, den ihre Väter erwarben. Denn ihr Gedächtnis ist krank und kraftlos, wie viele dieser Kinderkörper krank und kraftlos sind (...)“.



Kästner bekämpfte nach seiner Reise nach Verdun **den Hass**, der in den Richtungskämpfen in der Weimarer Republik am Leben erhalten, weitergeführt und verstärkt wurde. Er erinnerte an seine eigene Rekrutenausbildung 1917, deren Brutalität seine Gesundheit für sein Leben beschädigte. Seine vorhandene Herzinsuffizienz wurde so verstärkt, dass er eine Treppe zu steigen nur noch bewältigen konnte, wenn man ihn dabei stützte (Kordon S. 53 f., Hanuschek S. 55 f.). In dem Gedicht „**Sergeant Waurich**“ von 1929 schreibt er, hier auszugsweise zitiert:

„Die Knie beugt!“ war sein liebster Satz.

Den schrie er gleich zweihundertmal.

Da standen wir dann auf dem öden Platz

und beugten die Knie wie die Goliaths

und lernten den **Haß** pauschal.“

Der Sergeant weckte den Hass der Rekruten gegen sich selber, damit das Gefühl des Hasses gelernt wurde und im Kampf abgerufen werden konnte. Das Lernen von Hass war Methode in der militärischen Ausbildung der jungen Rekruten.

Aktuell wird diese gar nicht neue, sondern sehr alte Methode der Erziehung zum Hass in terroristischen Kreisen in Europa und in den Kriegen im Vorderen Orient im Umgang mit jungen Menschen benutzt (Said 2015. S. 118 ff.; Kepel 2016. S. 67 ff., S. 129, S. 129 ff.). Der 13. November dieses Jahres ist der Erinnerungstag an die Attentate in Paris vor einem Jahr. Bei Anwerbeaktionen von salafistischen Kreisen verschafft man vor allem jungen Männern Gefühle der Wärme und Geborgenheit durch Gruppenerlebnisse und Kameradschaft. Danach werden Feindbilder aufgebaut und eingeübt. Schließlich wird bedingungsloser Gehorsam verlangt. Jugendliche Sehnsüchte nach einer einfachen Welt mit klaren Feindbildern, mit der Abwertung anderer und der eigenen Aufwertung und Selbsterhöhung werden missbraucht zur Errichtung einer totalitären Herrschaft mit neuartigen faschistischen Zügen. Das eigene Leben wird geringgeschätzt für scheinbar höhere Ziele, das Leben der anderen und sie selber werden verachtet. Dem Missbrauch dieser jungen Menschen etwas entgegenzusetzen ist eine neue gesellschaftliche Herausforderung in der **Schule – auch**, aber ohne eine geeignete vielseitige und viestimmige politische Unterstützung der Arbeit der Lehrer in der Schule kann diese angesichts der Schwere der Probleme nicht erfolgreich genug sein.

Nicht unerwähnt werden darf zum Ende meines Vortrags, dass nach 1945 viele politische und persönliche Wege gesucht, gebahnt und gegangen wurden, eine Aussöhnung zwischen Frankreich und Deutschland zu ermöglichen. Dazu gehörte auch das Engagement der Gründer und Mitglieder des Carolus-Magnus-Kreises 1954 in Freiburg im Breisgau. Der wichtigste politische

Schritt bestand am 8. Juli 1962 darin, dass Charles de Gaulle und Konrad Adenauer gemeinsam die Kathedrale von Reims besuchten. Auch sie war durch Kriegshandlungen 1914 schwer beschädigt worden und 1928 noch nicht wieder hergestellt. Sie wurden vom Erzbischof von Reims am Portal der Kathedrale empfangen. Charles de Gaulle sagte zu ihm: „Der Kanzler und ich besuchen Ihre Kathedrale, um die Versöhnung von Deutschland und Frankreich zu besiegeln“.

Ein Jahr später, am 22. Januar 1963, wurde der Elysée-Vertrag unterzeichnet. Bis heute bildet er die Grundlage der deutsch-französischen Freundschaft (nach Piper 2013. S. 172 f.). Erinnerungstage an die Schlachten von Verdun bilden einen festen Bestandteil der gemeinsamen politischen Erinnerungskultur auf der Ebene der höchsten politischen Verantwortungsträger der beiden Länder.

Es wäre wünschenswert, wenn alle Schulen unserer Länder zu der offiziellen Erinnerungspflege gleichermaßen beitragen würden und die praktizierten Formen der Schulaustausche und der verschiedenen Jugendbegegnungen mehr durch eine Öffentlichkeit beachtet würden.

Ihr Kongress „La Paix – Frieden“ mit seinem Programm ist der richtige und gute Weg in eine verbesserte Pflege der Erinnerungskultur zu gegenseitigem Verständnis.

Der Französischunterricht bei uns muss sich eigene historische Grundlagen zum Verständnis unseres Nachbarlandes und seiner Bürger durch das Medium ihrer Sprache schaffen. Die Bündnispartner in der Schule müssen je aktuell nach ihrem Schulprogramm und der Schulgestaltung gewonnen werden. Dass das gelingen kann, beweist das Programm Ihres Kongresses. Es kommt auf die Lehrer an und ihr Interesse und ihr Engagement für ihre Aufgabe mit dem Unterricht von Französisch und Deutsch, ihre Schüler für Anstrengungen für eine demokratische und friedliche Zukunft in Europa zu gewinnen. Die deutsch-französische Freundschaft ist der Kern der politischen Stabilität in Europa. Sie stand am Anfang der europäischen Friedensordnung nach dem Zweiten Weltkrieg. Es ist unser Glück und unsere Freude, dass es sie gibt.

Ich wünsche Ihnen fruchtbare und frohe Tage miteinander.

Vielen Dank!

Anmerkung:

Die Hervorhebungen im Text sind von mir vorgenommen worden für den mündlichen Vortrag.



Muss ich jetzt alle Sprachen lernen? Im Zuge der Neuwanderung rückt das Thema der sprachlichen Integration von Kindern und Jugendlichen erneut in den Fokus der Bildungspolitik und -praxis. Eine besondere Rolle kommt dabei dem Fremdsprachenunterricht zu. Als Ort, an dem die neue sprachliche Vielfalt zur Bereicherung für die gesamte Gesellschaft wird, hat er das Potenzial, die sozialen Ungleichheiten zu überwinden. Bevor der Beitrag auf Impulse für die Unterrichtspraxis eingeht, werden zunächst in (1) die Potenziale mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher dargestellt. In (2) wird beleuchtet, wie diese Potenziale in der Schule zu einer Herausforderung werden. Schließlich wird der Beitrag in (3) auf den besonderen Stellenwert des Französischunterrichts eingehen und skizzieren, wie jede Lehrkraft in Ihrer Unterrichtspraxis die sprachlichen Ressourcen für die gesamte Schülerschaft nutzbar machen und so zum „Frieden im Kleinen“ beitragen kann. Ohne alle Sprachen lernen zu müssen.

1. Mehrsprachigkeit als Chance: Perspektive der Spracherwerbsforschung

„Zweisprachige Menschen sind natürliche Jongleure“. Ihr Gehirn arbeite ständig mit verschiedenen sprachlichen Reizen. „Die Herausforderung, von Kindheit an zwei Sprachen erkennen und unterscheiden zu müssen, macht das Gehirn aufmerksamer.“

(Kraus 2012)

„Sprachenlernen ist, wie das Gehirn ins Fitnessstudio zu schicken.“ (Bialystok 2004)

In den letzten 20 Jahren verdeutlicht die Spracherwerbsforschung die positive Auswirkung von mehrsprachigem Aufwachsen. Interessant sind dabei für Lehrkräfte die sprachlichen Vorteile, die der tägliche Kontakt mehrerer Sprachen mit sich bringt. Neben dem metalinguistischen Wissen zählt dazu die besonders ausgeprägte semantische, phonologische und morpho-syntaktische Bewusstheit (Ricciardelli 1992; Bialystok 2009)

Diese Kompetenzen gehen auf das „Dynamic Model“ zurück: Sprachen sind im Gehirn nicht getrennt abgespeichert, sondern bilden ein dynamisches, aufeinander aufbauendes Netzwerk (Herdina und Jessner 2002). Woran denken Sie, wenn Sie das Wort „rot“ hören: Ampel, Erdbeeren, Liebe, Blut? An diese Wörter denken wir als erstes, weil sie oft in unserem Umfeld vorkommen (Wie oft steht man an der roten Ampel?) oder weil sie semantisch tief gespeichert sind; weil das Erlebte besonders prägend war (Blut). Wenn wir Wörter lernen, entstehen neue Synapsen: Das Gehirn verbindet ein Bild, eine bestimmte Erfahrung mit einem gehörten Wort und speichert sie ab. Lernen wir etwas Neues, dockt das Wissen an bereits Bekanntes an: Lernen die

Schüler*innen „rouge“, speichern sie es nicht lose im Gehirn ab, sondern fügen es in das bereits vorhandene Netzwerk ein. Oft nutzen wir daher Eselbrücken, um eben dieses Andocken zu fördern. Bei der Sprachproduktion, beim Formulieren von Sätzen, können wir bestimmte Bereiche des Netzwerks bewusst aktivieren und so Französisch oder Deutsch sprechen. Doch für unser Gehirn bilden die verschiedenen Sprachen ein gemeinsames Netzwerk - ein eng miteinander verzahntes, dynamisches Konstrukt. Das bereits vorhandene sprachliche Wissen bildet folglich immer eine Grundlage für das neu zu Lernende, und je größer das Netzwerk, je umfangreicher das Wissen, desto leichter wird das Neue gelernt. Kinder, die bereits weitere Sprachen gelernt haben, bringen potenziell Vorteile bei jedem weiteren Spracherwerb mit. Von der Lehrkraft aktiviert, kann es zu schnellerem Transfer neuer Vokabeln kommen, aber auch das Gehör, das verschiedene Laute gewohnt ist, kann die Laute einer neuen Sprache leichter wahrnehmen; ebenso wie auf artikulatorischer Ebene die Muskeln geübt sind für ihre Produktion. So können zum Beispiel neuzugewanderte Kinder, die Kenntnisse in Ukrainisch und Deutsch haben, den französischen [ʒ] - Laut, wie in Garage, leicht vom [ʃ]-Laut unterscheiden. Oder sie bringen bereits das Verständnis dafür mit, dass der Laut R an verschiedenen Stellen produziert werden kann: mal mit der Zunge, mal mit dem Rachen. Oder dass Vergangenheit und Zukunft nicht einfach nur eine Verbform ist, sondern ganz viele Nuancen haben kann: Ist das, was ich gemacht habe, abgeschlossen? War das einmalig oder mehrfach? War das Teil einer Handlungskette oder spielte es sich im Hintergrund ab? Und auch ganz allgemein, die Erfahrung mit Lernen von Sprachen, wie man zum Beispiel an einen unbekanntem Text herangeht – die Strategie des Hör- oder Leseverstehens – kennen sie aus ihrer täglichen Erfahrung. Diese sogenannte language awareness können Mehrsprachige als Expertenwissen in jeden Französischunterricht für alle Schüler*innen einbringen.

2. Mehrsprachigkeit als Herausforderung: Perspektive der Erziehungswissenschaft

Doch im Schulalltag spielen diese Vorteile für gewöhnlich keine Rolle. Neuzugewanderte Kinder werden zunächst im Deutsch-als-Zweitsprache-(DaZ)-Unterricht der internationalen Klasse, auch bekannt als Willkommensklasse oder Auffangklasse, auf das Deutschlernen reduziert. Eine intensive Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache ist zweifelsohne unabdingbar, doch wie lange sie andauert, wie schnell Kinder, zumindest partiell, am Regelunterricht teilnehmen dürfen, ist bundesweit uneinheitlich geregelt und bleibt oft in der Entscheidungsgewalt wenig professionalisierter Personen. Je länger diese einseitige Reduktion auf das Erlernen des Deutschen andauert, desto länger wird den Jugendlichen der Umgang mit deutschsprachigen Gleichaltrigen, die Teilhabe an Bildung und schließlich am normalen Schulalltag verwehrt. Dabei leidet das Selbstbild. Jugendliche, die bereits Erfahrung und eine Menge Wissen mitbringen, werden auf das Nicht-Können reduziert.



2.1 Mehrsprachigkeit in der Schule

Kinder könnten allerdings schnell Deutsch lernen. Bereits nach drei bis sechs Monaten erwerben sie die Grundstrukturen der Alltagssprache und nehmen im Idealfall nach einem halben Jahr am Regelunterricht teil. Um nachzuvollziehen, welche Schwierigkeiten dabei jedoch zu überwinden sind, können Sie gern folgende Übung ausprobieren:

Je vous prie, s'il vous plaît, de résoudre ce problème mathématique. Vous avez 3 minutes. Vous pouvez travailler seul ou à deux. Vous pouvez aussi utiliser la calculatrice:
La maman de Clémence a ouvert un compte d'épargne il y a 15 ans avec un investissement de 150.000 au taux d'intérêt annuel de 2,5%. Quelle est la balance du compte si le compte est à intérêt simple?
Etes-vous prêt? Qui veut présenter la solution?

In welcher Sprache haben Sie Notizen gemacht, als Sie die Mathematikaufgabe gelöst haben? In welcher Sprache hätten Sie sich mit ihrem Nachbarn / Ihrer Nachbarin unterhalten? Vermutlich Deutsch. Sprache und Denken hängen eng zusammen. Sprachliche Bildung und fachliches Lernen bauen aufeinander auf, und Lernprozesse, abstraktes logisches Denken, ist ohne Sprache nicht möglich. Für mehrsprachig aufwachsende Kinder ist es daher wichtig, auf alle sprachlichen Ressourcen zugreifen zu können. Außerdem kommt die Ebene der unterschiedlichen Sprachregister im Unterricht hinzu. Begriffe wie Zinseszinsen erschweren Lernprozesse auch für Schüler*innen, die einsprachig Deutsch aufwachsen, aber nicht täglich mit ihren Eltern Kapitalanlagen besprechen. Hier geht es nicht nur darum, eine Gleichung zu lösen, sondern die „verkleidete“ Aufgabe erst auszukleiden (Leiss 2016). Und so geht es im Regelunterricht weiter:

„Lösung x wird mit der Lösung y vermengt“ – Warum wird die Lösung, die wir soeben bei der Mathematikaufgabe hatten, in den Kolben gefüllt?

„Der Schüler legt die Strecke zurück“ – Warum legt er sie zurück? Hat er sie geklaut und muss sie jetzt zurückbringen?

Zu der Fachsprache wie „Lösung“ kommt zusätzlich die Bildungssprache als Register. Neben den Unterschieden in Lexik (Was ist der Unterschied zwischen *bissl'*, *bisschen* und *etwas?*) ist sie auch von Nominalisierungen oder umfänglichen Attributen geprägt. Die Aufgabenstellung wird so im Laufe der Schulzeit immer länger; nicht weil ihr Anspruch steigt, sondern lediglich die Komplexität ihrer Formulierung: von „Der Schüler geht von A nach B in 30 Minuten“ über „Der Schüler legt die Strecke in 30 Minuten zurück“ bis hin zu „Das Zurücklegen der nicht näher determinierten Strecke nimmt 30 Minuten in Anspruch.“ Und jetzt stellen Sie sich vor, Sie müssten den Lösungsweg in Französisch vor einer Gruppe französischer Muttersprachler präsentieren. Für viele stellt das eine Hemmschwelle dar. Und das, obwohl Französisch Teil unseres täglichen Berufslebens ist.

Der schulische Alltag birgt somit kommunikative, emotionale und lernpsychologische Herausforderungen für die Mehrsprachigkeit. Bei Kindern, die mit mehreren Sprachen gleichzeitig leben, ist das Sprechen in verschiedenen Sprachen, das Zurückgreifen auf alle sprachlichen Ressourcen eine wichtige Voraussetzung für Lernprozesse. Dies spielt allerdings im Schulsystem kaum eine Rolle. Und so werden Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch eher zum Nachteil in der Bildungsbiografie. Spätestens PISA belegt: „Migranten ziehen die PISA-Ergebnisse nach unten“ (BILD 2010, nach Meidinger) und nur „Deutschpflicht am Frühstückstisch“ (Neues Deutschland 2006, nach Stoiber) wäre eine Lösung. Von der Bildungsforschung belegt ist tatsächlich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Migrationshintergrund, doch dieser Zusammenhang ist in anderen Ländern wie beispielsweise Schweden (Diefenbach 2010) deutlich geringer oder gar inexistent, was die Vermutung nahelegte, dass es weniger an dem Migrationshintergrund, sondern eher an dem Bildungssystem liegt – an dem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994).

2.2. Perspektivenwechsel: Einsprachige Schule als Herausforderung für die Mehrsprachigkeit

Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung: Unsere Gesellschaft, und das ist bei weitem kein neues Phänomen, ist von Mobilität geprägt. Wir schicken unsere Kinder für ein Schuljahr in die USA, als Au-Pair nach England oder gehen selbst zum Erfahrungsaustausch nach Frankreich. Wir wachsen auf, lernen, arbeiten und verlieben uns über nationale Grenzen hinweg. Der Erwerb und Gebrauch verschiedener Sprachen geht mit dieser transnationalen Mobilität einher (Fürstenau 2016). In Deutschland spiegelt sich diese Mehrsprachigkeit bei bis zu 50% der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung wieder (Bildungsbericht 2008, Tendenz steigend).

Während Mehrsprachigkeit die Realität darstellt, gestaltet sich die Schule als ein einsprachiges Paralleluniversum. Als „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“ wird diese Tatsache in der Bildungsforschung kritisiert und ein Paradigmenwechsel eingefordert: Mehrsprachigkeit soll als Voraussetzung in der Schule anerkannt werden (Gogolin 1994). Derweil findet Mehrsprachigkeit sehr wohl Platz in der Schule: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen verlangt Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen als Bestandteil regulärer Schulbildung. Wir lehren Französisch und Englisch oder die Nachbarnsprachen Polnisch und Niederländisch. Das erstreckt sich jedoch nicht auf die Sprachen der unmittelbaren Nachbarn – der Banknachbarn, die Russisch, Vietnamesisch oder Arabisch in die Schule mitbringen. Diese Mehrsprachigkeit ist nicht vertreten in der Schule. Der Kultursoziologe Bourdieu spricht daher von der „Illusion der Chancengleichheit“ auf dem „sprachlichen Markt der Schule“ (Bourdieu 1990).

2.3 Der sprachliche Markt der Schule: Mehrsprachigkeit ≠ Mehrsprachigkeit

Nach Bourdieu verfügt jedes Individuum über verschiedene Formen von Kapital: das kulturelle Kapital, das soziale und das ökonomische. Die Position des Individuums innerhalb der Gesellschaft wird von diesem mitgebrachten Kapital bestimmt – von Kompetenzen, Bildungsabschlüssen, sozialen Kontakten und materiellem Besitz. Eine besondere Art des kulturellen Kapitals stellt die Sprache dar, denn Sprachen haben innerhalb einer Gesellschaft einen unterschiedlichen Stellenwert, der mit den hierarchischen Machtverhältnissen korrespondiert. Eine bestimmte Art und Weise zu sprechen, sächsisch oder hochdeutsch, verweist stets unterschwellig auf die Herkunft des Individuums, seine Bildungslaufbahn und damit auch auf seine Positionierung im sozialen Raum. So werden Sprecher von Minderheitensprachen in einer Unterhaltung unbewusst sozial eingeordnet, wobei ihnen oftmals eine geringe Fachkompetenz zugeschrieben wird. Die gesellschaftlich legitime Mehrheitssprache hingegen gilt als kulturelles Kapital, welches in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann, wenn wir bei Bewerbungen Fremdsprachenkenntnisse in Englisch oder Französisch vorweisen können.

Die beschriebenen hierarchischen Unterschiede zwischen Sprachen sind jedoch nicht naturgegeben, sondern werden soziopolitisch konstruiert. Eine zentrale Rolle spielt hier die Schule als Ort der Sozialisierung, wo Schüler*innen den Stellenwert einer Sprache erfahren: Während die Kenntnis der legitimen Sprache Deutsch belohnt wird, werden Abweichungen von der sprachlichen Norm sanktioniert. In Zeugnissen wird schließlich die Ausstattung der Schüler*innen mit kulturellem Kapital dokumentiert. Der Notendurchschnitt, aber auch Zertifikate über bestimmte Sprachkenntnisse gelten als entscheidendes Kriterium für die Zuweisung zu einer weiterführenden Schulform, für den Zugang zum Studium oder zu einem Ausbildungsplatz. Das Kapital entscheidet folglich über den Bildungs- und Berufserfolg. Was dabei als relevantes Wissen gilt, ob Latein oder Arabisch, wird von den gesellschaftlichen Gruppen mit dem größten Kapitalvolumen durchgesetzt, sodass in der Schule sprachliche Herrschaftsverhältnisse reproduziert werden. Die eingangs beobachteten Hierarchien in der Schule spiegeln die Sprachhierarchien in europäischen Nationalstaaten wider: 1. Nationalsprachen (Deutsch); 2. Fremdsprachen (Schulfächer); 3. autochthone Minderheitensprachen (Dänisch, Sorbisch, Friesisch) und erst als letztes und 4. allochthone Minderheitensprachen – Migrantensprachen. Diese Hierarchien erleben Schüler*innen täglich, und so entwickelt die heranwachsende Generation die Normalitätsvorstellung von Sprachen, ihrer Bedeutung und ihrer Positionierung: Der amerikanische Akzent ist cool und mit dem englischen Austauschschüler sprechen alle in der Pause Englisch, während die Mutter in der Straßenbahn auf Russisch flüstert, um kein Aufsehen zu erregen. Schließlich lernen die Jugendlichen gekonnt mit den „richtigen“ Sprachen und mit Auslandsaufenthalten in den „richtigen“ Ländern im Lebenslauf zu punkten. Sprachen, denen

sie in der Schule nicht begegnen, erleben sie oftmals als minderwertig und projizieren diese Wahrnehmung auf ihre Sprecher*innen.

Schule als Ort, an dem sich diese Normalitätsvorstellung entwickelt, wäre folglich ein denkbarer Ort des Wandels – wo der Stellenwert der Sprache in der Gesellschaft verändert und eine gleichberechtigte Teilhabe aller Sprecher*innen ermöglicht wird. In der Argumentation der Kultusministerkonferenz (KMK 2013) heißt es: „Die Verwirklichung **gleichberechtigter Teilhabe** [bedarf] einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und **sprachliche Heterogenität** der Schülerschaft ausrichtet.“ Bildungspolitisch wurde aus diesem Grund die stark diskutierte interkulturelle Kompetenz nicht als Zusatzfach eingeführt, sondern zum übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziel erklärt: „Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz“. Nicht nur die **schulischen Fremdsprachen**, sondern auch die **„Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund“** sollen hier berücksichtigt werden (KMK 2004).

Doch wie genau kann die Schule zu Transformationen auf dem sprachlichen Markt der Gesellschaft beitragen? Wie können Minderheitensprachen aufgewertet werden? Wäre es eine Lösung, Sprachen wie Arabisch als offizielle Fremdsprachen einzuführen und bilinguale Zweige mit Geschichte und Geographie auf Russisch statt auf Englisch zu eröffnen? Modellprojekte, die sich diesem Thema seit 2004 widmen (bilingualer Zweig Türkisch-Deutsch in NRW; Portugiesisch-Deutsch in Hamburg; Herkunftssprachlicher Unterricht Romanes in Hamburg, vgl. Fürstenau und Gomolla 2010) zeigen, dass diese Schritte die Ebene der pädagogischen Kompetenz übersteigen und allein nicht ausreichen, da Sprache als symbolisches Kapital den ökonomischen und sozialen Verhältnissen der Gesellschaft unterliegt. Die „Illusion der Chancengleichheit“.

Dem Französischunterricht kommt in diesem Prozess eine herausragende Rolle zu: Als Ort, an dem sich eine Prestigesprache mit einer migrationsbedingten Minderheitensprache kombinieren lässt, hat er das Potenzial, die Minderheitensprachen aufzuwerten.

3. Mehrsprachigkeit als Chance für den Französischunterricht und Französischunterricht als Chance für die Mehrsprachigkeit

Für die Integration migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sprechen sowohl die dargestellten psycholinguistischen als auch soziopolitischen Argumente (Cummins 2010; Gogolin und Neumann 2009):

- Aus der psycholinguistischen Sicht wird so der sprachliche und kognitive Transfer beim Lernen von Sprachen unterstützt. Der Erwerb neuen Wissens erfolgt ressourcenorientiert und baut auf bereits bestehende Grundlagen in den Familiensprachen auf.



- Außerdem wird das metalinguistische Wissen aller Schüler*innen gefördert, indem die bestehende Erfahrung von Mehrsprachigen beim Sprachenlernen und ihre sprachlichen Kompetenzen aufgegriffen werden.
- Aus der soziopolitischen Perspektive würde der Einbezug „echter“ sprachlicher Vielfalt in der Klasse dazu beitragen, die Defizitperspektive auf Angehörige sprachlicher Minderheiten zu überwinden, die sprachlich-kulturellen Ressourcen der Migrationsgesellschaft zu nutzen und das Normalitätsbewusstsein der Vielfalt in der Gesellschaft zu fördern.
- Der heranwachsenden Gesellschaft wird so die wichtige soziale Kompetenz der Vorurteilsbewusstheit vorgelebt.
- Schließlich würde der Einbezug von Minderheitensprachen ermöglichen, die Selbstwirksamkeit von neu zugewanderten Schüler*innen selbst zu stärken: sie von „Noch-nicht-richtig-Deutsch“-sprachigen zu Experten für Sprachenlernen in der eigenen Wahrnehmung und in den Augen der gesamten Schülerschaft zu erheben.

Dies unterstützt bereits seit 2004 der sächsische Lehrplan für Französisch: „Sprachliches und fachliches Wissen von Schülern mit Migrationshintergrund sowie deren lebenspraktische Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden in den Lernprozess integriert und als motivationale Chance genutzt“ (SMK 2004/11: 4). Doch Selbstwirksamkeit, das Gefühl es im Griff zu haben, brauchen nicht nur Schüler*innen, sondern auch wir als Lehrkräfte. Was mache ich, wenn ich drei verschiedene Sprachen in meiner Klasse habe? Muss ich jetzt alle Sprachen lernen? Geleitet von diesen Überlegungen werden im Folgenden einige Impulse für die Unterrichtspraxis skizziert und im Anschluss ein Unterrichtsentwurf zu Wortschatzarbeit mit ausformulierter Didaktisierung vorge schlagen (Plöger im vorliegenden Band).

Mehrsprachigkeitsdidaktik – Praxisideen

Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht erfordert keine Kenntnisse weiterer Sprachen seitens der Lehrperson. Sie lässt sich leicht an bereits behandelte Themen anknüpfen und muss lediglich um weitere Sprachvergleiche oder Bezüge zu Lebenswelten der Schüler*innen erweitert werden.

- Als Ausgangspunkt bietet sich hier zum Beispiel die interkulturelle Kompetenz, Fremdverstehen, Empathie und Ambiguitätstoleranz – die Fähigkeit Widersprüche und Unterschiede auszuhalten – werden auf eine natürlich Weise entwickelt, wenn die Themen auf die Lebensrealität der Schüler*innen übertragen werden und die Lehrkraft beim Behandeln von Aspekten wie der Migrationsgeschichte in Frankreich oder den boat-people in Québec den Gedanken weiterführt und auf die aktuellen Geschehnisse der Flucht eingeht. So ließen sich als Hausaufgabe bzw. in Form von kleinen Projekten Kontakte zu Flüchtlingsunterkünften, Migrantenselbstorganisationen oder Schüler*innen aus den Willkommensklassen herstellen. Wenn die geschulte interkulturelle Kompetenz in gesellschaftliches Engagement mündet, dann wird der Französischunterricht zum Ort, wo Frieden im Kleinen entsteht.

- Der Einbezug der „echten“, gelebten Vielfalt in der Klasse, erlaubt auch einsprachigen Jugendlichen, von den Erfahrungen mehrsprachiger Mitschüler*innen zu profitieren: Sprachvergleiche bieten sich überall an, wo wir in Lehrbüchern sonst den Vergleich mit Englisch und Deutsch finden. So können Schüler*innen feststellen, dass „Danke“ auf Türkisch „Çok Merci“ heißt oder dass sich das Wort Schokolade, ob in Französisch, Arabisch, Türkisch oder Deutsch sehr ähnelt, selbst wenn das Arabische und Russische andere Zeichen benutzen. Und wie unterschiedlich kann dabei ein Laut verschriftlicht werden: mal über mehrere Buchstaben **CH** (Französisch), mal wird nur ein Buchstabe verwendet **Ш** (Ukrainisch, Russisch) oder **ش** (Arabisch). Es gibt Buchstaben, die gleich geschrieben, aber in den unterschiedlichen Sprachen anders ausgesprochen werden (z.B. ç, c, v . . .) etc. Der Fantasie sind kaum Grenzen gesetzt (Vgl. Plöger im vorliegenden Heft).
- Auch bei der Grammatikarbeit kann die Bewusstheit der Schüler*innen gefördert werden, wenn zum Beispiel die Verneinungsform nicht nur im Kontrast zum Deutschen behandelt, sondern auch mit weiteren Sprachen wie Englisch, Russisch oder Arabisch behandelt wird. Oder wenn Reflexion über den Gebrauch von Artikeln angeregt wird (In welchen Sprachen werden Artikel genutzt? Wie viele?)
- Reflexionen über die Etymologie von Wörtern (Warum sind ausgerechnet Wörter wie Kaffee, Kakao und Schokolade in vielen Sprachen ähnlich?) können einen Ausgangspunkt für landeskundliche Themen wie Frankophonie und die Bedeutung der französischen Sprache in anderen Ländern bieten. Warum kennt das Türkische „merci“? Warum hat Puschkin sein erstes Gedicht in französischer Sprache geschrieben? Warum schrieb Voltaire 1750 nach seinem Besuch in Potsdam: „On ne parle que notre langue. L'allemand est pour les soldats et pour les chevaux“? Und wie kommt es, dass in vielen arabischsprachigen Ländern Französisch einen besonderen Stellenwert hat?

Dass alle Schüler*innen diese Fragen in französischer Sprache bearbeiten und präsentieren, steht außer Frage, aber der Rückgriff auf weitere Sprachen lässt die Motivation und die Wertschätzung von Minderheitensprachen parallel zu einer prestigeträchtigen Sprache zu: Lassen wir Schüler*innen online recherchieren, können Jugendliche, die auf russisch-, türkisch- oder arabischsprachige Quellen zugreifen können, ihre wertvollen sprachlichen Ressourcen aufgreifen und zum Gesamtprodukt der Klassengemeinschaft beitragen.

Der Französischunterricht bietet zahlreiche Anlässe, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Gesellschaft als Chance aufzugreifen, so zur Normalitätsbewusstheit der Vielfalt beizutragen und „Frieden im Kleinen“ vorzuleben.

Ein Unterrichtsbeispiel zur Arbeit an Sprachvergleichen und Language Awareness wird nun im Folgenden von Simone Plöger vorgestellt.

Literaturverzeichnis:

Amendt, J. (2006): Deutschpflicht am Frühstückstisch. Neue OECD-Studie: Konservative Politiker sehen die Migranteneltern in der Pflicht. In: Neues Deutschland, 16.05.2006. Online verfügbar unter <https://www.neues-deutschland.de/artikel/90518.deutschpflicht-am-fruehstueckstisch.html>.

Autorengruppe Bildungsbericht (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Bialystok, E. (2009): Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 53-67.

Bialystok, E. nach (2004): Being bilingual is like going to a 'brain gym'. York University. Online verfügbar unter <http://yfile.archive.news.yorku.ca/2004/06/25/being-bilingual-is-like-going-to-a-brain-gym/>.

BILD (2010): Migranten ziehen Pisa-Ergebnisse nach unten. Bildungs-Experte kritisiert „gescheiterte Integrationspolitik“. In: *Bild*, 06.12.2010. Online verfügbar unter <http://www.bild.de/BILD/politik/2010/12/06/pisa-studie-philologen-chef->.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Cummins, Jim (2010): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon England, Buffalo N.Y.: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 23). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=80547>.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92186-0>.

Fürstenau, S.; Gomolla, M. (2010): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. 1. Aufl.

Fürstenau, Sara (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: Almut Küppers, Barbara Pusch, Pinar Uyan Semerci und Pinar Uyan-Semerci (Hg.):

Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–90.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränderte Auflage 2008. Münster/New York: Waxmann (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift).

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>.

Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon u.a.: Multilingual Matters (Multilingual matters, 121).

KMK (2004): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer.

KMK (2013): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: vom 5. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. 25.10.1996.

Kraus, N. zitiert in (2012): Zweisprachigkeit verfeinert das Gehör: Sprache – WELT. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/newsticker/news3/article106256098/Zweisprachigkeit-verfeinert-das-Gehoer.html>, zuletzt aktualisiert am 01.01.2012, zuletzt geprüft am 06.02.2017.

Leiss, D. (2016): Sprache im Fachunterricht. Universitäre Lehrmaterialien für sprachbildenden Unterricht in den Grundschulfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Humboldt-Universität zu Berlin, 15.01.2016. Online verfügbar unter https://www.google.de/search?q=verkleidete+aufgaben+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=-jqYWL-qJaGT8Qf89JrwBw#safe=off&q=%22Auskleiden+eingekleideter%22+Bildungssprache, zuletzt geprüft am 06.02.

Ricciardelli, Lina A. (1992): Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. In: *J Psycholinguist Res* 21 (4), S. 301–316. DOI: 10.1007/BF01067515.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus/SMK (2004/11): Lehrplan Gymnasium Französisch.



Der vorliegende Unterrichtsentwurf bietet Lehrkräften die Möglichkeit, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schülern wertzuschätzen und in den Unterricht einzubeziehen. Der Entwurf wurde in Anlehnung an ein Beispiel für den Spanischunterricht entwickelt, das von der pro DaZ-Initiative der Universität Duisburg-Essen veröffentlicht worden ist.¹

Das Material eignet sich in abgewandelter Form für jede Jahrgangsstufe, die Lernenden sollten sich im 2. Halbjahr bei Französisch als neueinsetzender Fremdsprache befinden. Darüber hinaus ist der Entwurf so angelegt, dass er sich nicht nur in allen Jahrgangsstufen, sondern auch Schulformen umsetzen lässt. Die Lehrkraft kann sowohl das Niveau als auch den Einbezug der in der Klasse vertretenen Sprachen variabel anpassen.

Die Lehrkraft wählt in einem ersten Schritt individuell Sprachen aus, die entweder bei (einzelnen) Schülerinnen und Schülern des Kurses bekannt sind oder die sie aus anderen Motiven beleuchten möchte. In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass es in keinem Fall darum geht, sprachliche Kompetenzen der Schülerschaft in einer potentiellen Familiensprache zu konstatieren. Da Sprache in starker Verknüpfung mit der Persönlichkeit steht, stellt es ein äußerst sensibles Thema dar. Ziel des Unterrichts soll die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie die Sensibilisierung für Sprachphänomene sein – nicht das Testen von Kenntnissen in Sprachen oder Zuschreibungen. Eine mögliche Annäherung kann sein, die Schülerinnen und Schüler in die Auswahl der Sprachen mit einzubeziehen, indem gefragt wird, mit welchen Sprachen sie sich gerne einmal genauer beschäftigen würden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die nur teilweise ausgefüllte Mindmap und die darauf bezogenen Aufgaben. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler versuchen, einige der fehlenden Wörter selbst zu ergänzen. Hier erkennen sie gegebenenfalls Parallelen zu ihnen bekannten Sprachen, z.B. entdecken sie über (das ihnen noch nicht bekannte) französische Wort *fruit* die Ähnlichkeit zum englischen Homograph *fruit* und wissen möglicherweise darüber, dass es *Obst/Frucht* bedeutet. Auch können sie sich vielleicht über das türkische Wort *patates* die Ähnlichkeit zum englischen Wort *potato* erschließen, sodass sich hier bereits abzeichnet, wie alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihren Familiensprachen – für Sprachähnlichkeiten sensibilisiert werden und davon profitieren können. Diese Aufgabe soll bewusst zunächst eigenständig und dann mit dem/der Partner/in gemeinsam gelöst werden. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler zu zweit die sich in dem Kasten befindlichen Wörter in die Mindmap eintragen. Hier werden möglicherweise einige Wörter leichter einzutragen sein als andere (z.B. *schokolata*, *kahve*, *kakao*, *batata*, *petete*, *nan...*). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler können (!) bei dieser Aufgabe *gegebenenfalls* von ihren Familiensprachen profitieren und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen. Sie sollten aus den angesprochenen Gründen nicht von der Lehrkraft als „Experten“ deklariert werden. Das Einbringen von Sprachkenntnissen muss von den Schülerinnen und Schülern selbst kommen – es kann lediglich durch die Aufgaben angeregt werden.

Dies führt zur nächsten Aufgabe, bei der die Schülerinnen und Schüler gemeinsam die fehlenden Wörter ihrer Mindmaps finden sollen: Hier ist es möglich, Gruppen zu bilden, die ihre Ergebnisse vergleichen und ergänzen. Auch wäre eine Idee, der Klasse (nach Möglichkeit) zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung zu stellen, in denen sie die entsprechenden Wörter nachschlagen können. Alternativ kann auch das Internet zur Recherche genutzt werden; der Vorteil dieses Mediums ist, dass viele Online-Übersetzungsdienste Hörproben anbieten und die Schülerinnen und Schüler so auch die phonetische Seite der Wörter kennenlernen. Welche Recherchevariante angewendet wird, kann von der Lehrkraft je nach Lerngruppe und Möglichkeiten frei ausgewählt werden.

Nachdem sich die bisherigen Aufgaben – gerade Aufgabe 1 – vor allem auf Sprachähnlichkeiten konzentriert, sollen in der letzten Aufgabe nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede von den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden. Hierfür sollen sie farblich unterschiedliche Stifte benutzen, um Differenzen, aber auch Ähnlichkeiten zu markieren. Folgende Punkte können genauer thematisiert werden:

- **Lexik:**

Zwischen einigen Wörtern können lexikalische Ähnlichkeiten werden, z.B. *cacao*, *kakau*, *Kakao*, **КАКАО**, *kakaw* etc., ebenso *café*, *qahwa*, *Kaffee*, *coffee*, *kahve*... oder *chocolat*, *schokolata*, *Schokolade*, *çikolata* etc.; auch gibt es Wörter, bei denen sich einige Sprachen ähneln, andere jedoch nicht: z.B. *potato*, *patates*, *petete*, *ABER Kartoffel*, *kachalo*, *pommes de terre*, ebenso *meyve*, *mêwe*, *mewa*, *aber fruit*, *fruit*, *Obst*

Die Schülerinnen und Schüler können über die aufgeführten Wörter hinaus überlegen, ob ihnen weitere Beispiele einfallen.

- **Phonetik:**

Zwischen einigen Wörtern gibt es phonetische Ähnlichkeiten, z.B. *chocolat*, *schokolata*, *Schokolade*, *çikolata* etc. Je nachdem, wie sehr die Schülerinnen und Schüler ihre Familiensprachen einbringen möchten, können sie nach der Aussprache der Wörter gefragt werden.

Andererseits gibt es auch Differenzen in der Phonetik, z.B. französisch *fruit* [fru:] , aber englisch *fruit* [fru:t].

- **Verhältnis Phoneme/Grapheme:**

Ein Phonem kann durch unterschiedliche Grapheme realisiert werden, z.B. beim Wort *Schokolade* – die Aussprache ähnelt sich, es wird jedoch unterschiedlich geschrieben (*ch/sch/ç*). Auch hier gibt es jedoch feine Unterschiede in der Realisierung und Aussprache, die gegebenenfalls durch Schülerinnen und Schüler oder entsprechende Hörbeispiele demonstriert werden können.

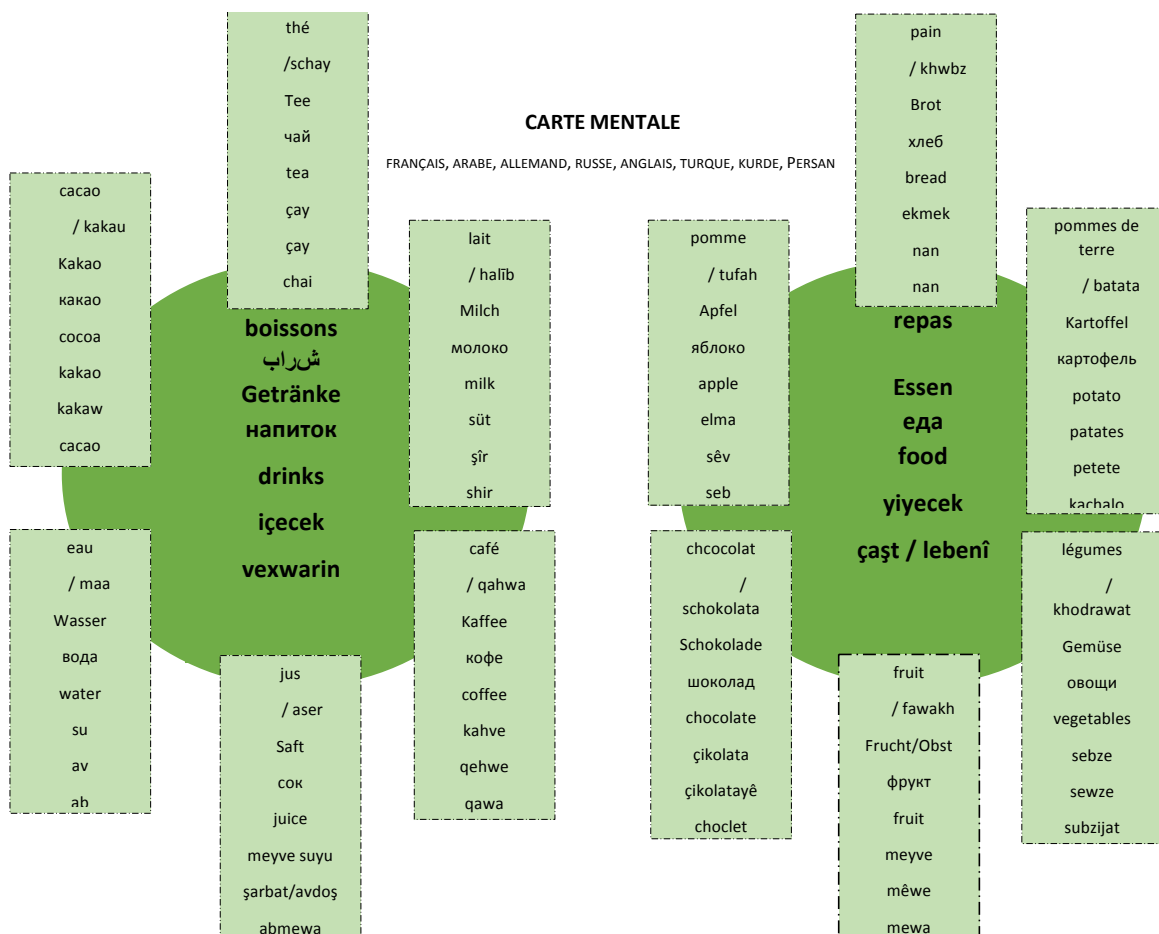
Auf der anderen Seite gibt es in den Sprachen die gleichen Grapheme, die jedoch phonetisch anders realisiert werden, z.B. *ç*, *c*, *v...* Auch hier können die Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, Beispiele zu geben.

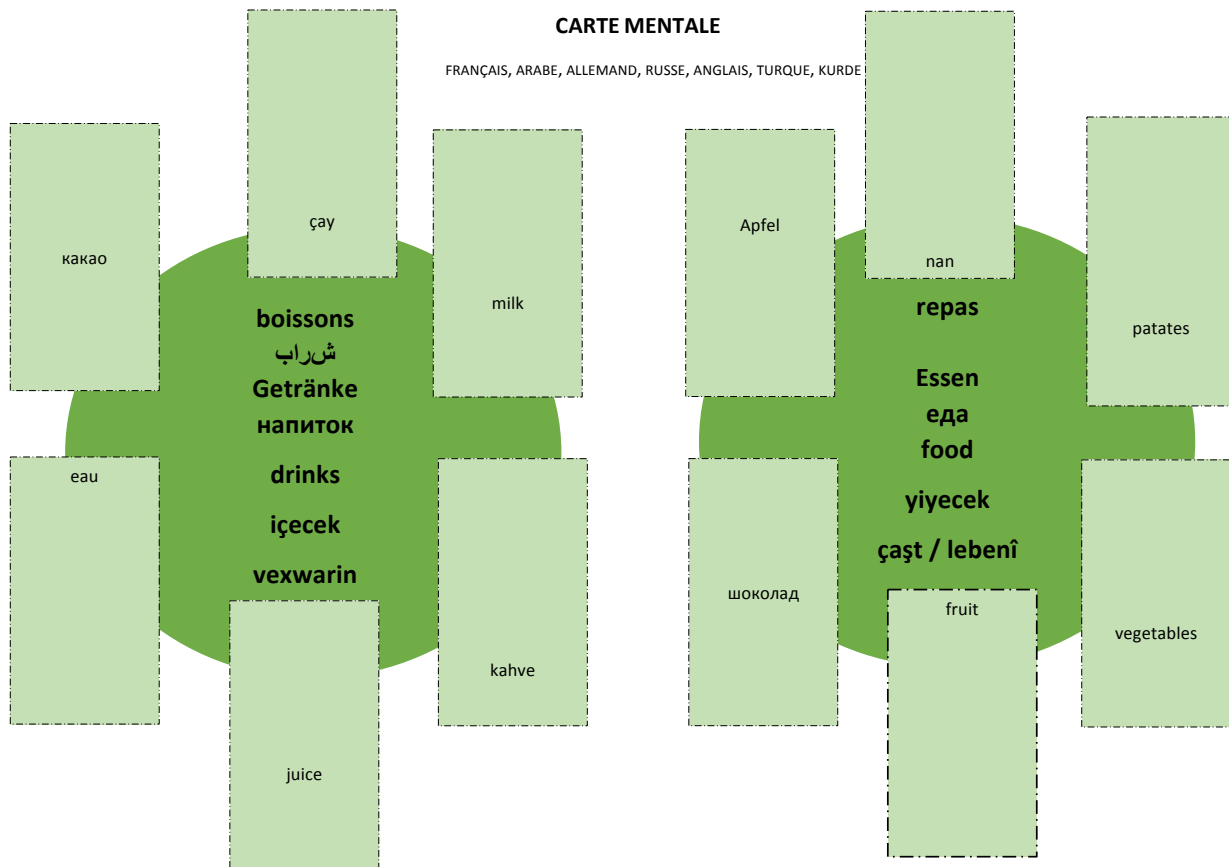
- Groß-/Kleinschreibung

Nur die deutsche Schrift nutzt Großbuchstaben für Substantive. In allen anderen Sprachen werden Substantive im Allgemeinen kleingeschrieben – wann aber tauchen auch hier Großbuchstaben auf? (z.B. bei Namen, Orten, Ländern...)

Die aufgeführten Punkte eignen sich in allen Alters- und Niveaustufen als Grundlage für eine Sensibilisierung für sprachliche Ähnlichkeiten und Differenzen. Darüber hinaus kann aber eine tiefergehende Reflexion erfolgen, beispielsweise zum Gebrauch von Artikeln und generischen Geschlechtern (In welchen Sprachen werden Artikel genutzt? Wie viele?) oder aber über die Etymologie und Geschichte von Wörtern (Warum sind ausgerechnet Wörter wie Kaffee, Kakao und Schokolade in vielen Sprachen sehr ähnlich?). Diese Reflexionsfragen eignen sich eher für höhere Altersstufen.

Somit stellt das Unterrichtsmaterial eine Möglichkeit dar, sich in abstufbarer Intensität mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Französischunterricht zu beschäftigen. Indem die Schülerinnen und Schüler für lexikalische, graphische und phonetische Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen sensibilisiert werden, können sie ihre Sprachlernkompetenz sowie ihr Sprachbewusstsein erweitern. Außerdem bietet es die Möglichkeit, auch anderen Sprachen neben der Unterrichts- und Mehrheitsprache, Beachtung und Wertschätzung zu schenken.





EXERCICES: BOISSONS ET REPAS

1. Complète la carte mentale avec le vocabulaire du thème « BOISSONS ET REPAS ». Est-ce que tu connais les mots en français et peut-être aussi dans d'autres langues comme l'arabe, l'allemand, le russe, l'anglais, le turque ou le kurde?
 - a) Réfléchis d'abord tout seul et puis avec ton partenaire.
 - b) Essaie d'associer les mots suivants à la carte mentale :

schokolata	kahve	какао
	halib	
petete	içecek	nan
	sebze	batata
фрукт		süt

2. À l'aide d'Internet et/ou de vos camarades, recherchez à deux les mots que vous n'avez pas trouvés.
3. Regardez le tableau complet – est-ce que vous trouvez des similitudes et/ou des différences entre les langues ? Prenez des crayons de couleurs pour surligner vos observations.

In der ersten Abteilung „Der Aufstieg Dresdens vom 13. bis zum 18. Jahrhundert“ wird die Entwicklung Dresdens von einer Kaufmannssiedlung am linken Elbufer bis zu einer der wichtigsten Residenzstädte Europas aufgezeigt. In der „Augusteischen Zeit“ erlebte Dresden eine glanzvolle Verbindung zwischen Hof, Kultur und Architektur. Unter der Herrschaft von Kurfürst Friedrich August I. (August der Starke) stieg Dresden zum politischen Zentrum der sächsisch-polnischen Union auf und wurde zum Anziehungspunkt für Künstler aus ganz Europa. So kam auch der französische Maler Louis de Silvestre 1716 nach Dresden, wo er mehr als dreißig Jahre als Hofmaler tätig war. Als Oberhofmaler schuf er Porträts, Deckengemälde im Brühlschen Palais, im Japanischen Palais und im Mathematisch-Physikalischen Salon des Zwingers. 1723 erstellte er das Porträt Augusts des Starken, welches in dieser Abteilung zu sehen ist. Nach seiner Rückkehr nach Paris wurde de Silvestre 1752 Rektor der Academie Royale.

In der zweiten Abteilung „Die Stadt der Bürger – das lange 19. Jahrhundert“ geht es vor allem um kriegerische Ereignisse in den deutsch-französischen Beziehungen. Es wird zunächst geschildert, wie Dresden während der napoleonischen Ära in die weltpolitischen Ereignisse verwickelt wurde. Nach der Niederlage gegen Napoleon an der Seite Preußens in der Schlacht von Jena und Auerstedt erfolgte 1806 die Erhebung Sachsens zum Königreich, welches dafür dem napoleonischen Rheinbund beitrug. 1812 fand das Fürstentreffen in Dresden mit dem französischen Kaiser Napoleon und dem österreichischen Kaiser Franz I. statt. Die sächsischen Truppen unterstützten Napoleon bis zur Völkerschlacht von Leipzig; anschließend kam der sächsische König in preußische Haft und Sachsen verlor mehr als die Hälfte seines Territoriums. Napoleon hat sich während seiner Herrschaft elfmal in Dresden aufgehalten. Zu seinen Ehren hatte es Triumphbögen und Illuminationen gegeben. Ein Gemälde in der Ausstellung von Christian Trocholdt zeigt die Bündnispartner Napoleon und König Friedrich August, wie sie 1813 an der Spitze ihrer Truppen durch das Ostragehege bei Dresden reiten. In der Schlacht um Dresden am 26./27. August 1813 gegen Russen, Preußen und Österreicher siegten Napoleon und die alliierten Sachsen letztmals. Am 7. Oktober 1813 verließ Napoleon Dresden und kehrte niemals zurück.

Auch der nächste Berührungspunkt in der Ausstellung ist ein kriegerischer. 1870/71 hatten sich Sachsen – als Mitglied im Norddeutschen Bund – und Franzosen im Deutsch-Französischen Krieg als Feinde gegenüber gestanden. Der Krieg endete mit dem Vorfrieden von Versailles (26.2.1871) und dem endgültigen Friedensschluss von Frankfurt (10.5.1871). Das siegreiche Deutschland hatte am 18. Januar 1871 im Spiegelsaal von Versailles die Kaiserproklamation durchführen lassen; Deutschland war nun Kaiserreich; ihm gehörten 25 Bundesstaaten an, darunter auch das Königreich Sachsen. Auf dem Gemälde von Friedrich Wilhelm Heine (1879) *Die Feierliche Begrüßung Sr. Königlichen Hoheit des*

Kronprinzen Albert von Sachsen als Feldmarschall und Oberkommandeur der Maasarmee an der Spitze der Sächsischen Truppen durch den Rath der Stadt Dresden am 11. Juli 1871 wird dieser Sieg über Frankreich gefeiert. In der Mitte der Landhausstraße sieht man die städtische Abordnung unter Oberbürgermeister Pfothenhauer, die den Kronprinz Albert zu Pferde begrüßt. Auf der Nordtribüne haben u. a. Stadtverordnete, Stadträte, Fabrikanten, Handwerker und Beamte Platz genommen; in der Mitte stehen mit schwarz-weiß-roten Schärpen geschmückte Ehrenjungfrauen. Im südlichen Bereich sind u. a. Kaufleute, Juristen, Ärzte, Handwerker mit ihren Innungsfahnen und Invaliden des Feldzugs zu sehen. 216 Personen kann man aufgrund ihrer Porträts identifizieren. Das Gemälde wurde im alten Rathaus auf dem Altmarkt gezeigt, bevor es 1891 an das Stadtmuseum abgegeben wurde.



Der Kopf vom Standbild der Germania von Robert Henze erinnert ebenfalls an den Deutsch-Französischen Krieg. Die überlebensgroße Statue der Germania wurde am 2.9.1880 am Vorabend des *Sedantages* auf dem Altmarkt errichtet. Bei Sedan hatte 1870 die Entscheidungsschlacht des Krieges stattgefunden. Die Inschrift lautete *Deutschlands siegreichem Heere, den ruhmvollen gefallenen Söhnen dieser Stadt 1870/71*. Vier Nebenfiguren stellten die Kriegswissenschaft, die Heeresmacht, den Frieden und die barmherzige Liebe dar. Das 1945 nahezu unbeschädigte Denkmal wurde 1949 abgerissen. Der Statuenkopf blieb erhalten und wurde nach der politischen Wende an das Stadtmuseum übergeben.





Erika Eschebach Ein Gang durch die Dauerausstellung des Stadtmuseums Dresden mit Anknüpfungspunkten zur französischen Geschichte

Die Schulwandkarte von 1904 zeigt die Stadtbezirke Dresdens. Auf der Neustädter Seite fällt ein großer Militärkomplex ins Auge. Seit 1873 war am Rande der Dresdner Heide eine riesige Kasernenstadt entstanden, die 1877 den Namen des Königs erhielt – Albertstadt. Die weitgehende Autonomie des Militärbezirks entsprach der verfassungsrechtlichen Sonderrolle, welche die Armee im Kaiserreich einnahm. Nicht nur Kasernen und Exerzierplätze, sondern auch wichtige Versorgungsbetriebe bis hin zu Kirche und Friedhof entstanden in der Albertstadt. Teilweise finanziert wurde der Ausbau durch die französischen Reparationen aus dem 1870/71er Krieg.



In der dritten Abteilung „Demokratien und Diktaturen – Dresden im 20. Jahrhundert“ ist die Prägung der ersten Jahrhunderthälfte durch die zwei Weltkriege nicht zu übersehen. Der Erste Weltkrieg zeichnete sich vor allem durch jahrelange Stellungskämpfe im Westen (Frankreich/ Belgien) aus, die Hunderttausende von Toten nach sich zogen. Der Feldpost-Weihnachtsbaum sollte in Schützengräben ein wenig weihnachtliche Stimmung aufkommen lassen. 1914 und 1915 konnten sogar noch kurze Waffenstillstandsabkommen an Weihnachten abgeschlossen werden. Auch der sogenannte Graben- oder Sappenpanzer, der den Oberkörper des Soldaten vor feindlichem Beschuss schützen sollte, erinnert an das jahrelange Ausharren im Stellungskrieg. Eine Schützengrabenanlage als Spielzeug zeichnete das Kinderzimmer national gesinnter Familien aus.



An den Zweiten Weltkrieg erinnert ein Fotoalbum des aus Dresden stammenden Unteroffiziers Kurt Krause, der 1942 an der Ostfront gefallen ist. Sein Fotoalbum zeigt Aufnahmen von Militäreinsätzen in Böhmen und Mähren sowie vom Überfall auf Polen. Weiterhin dokumentiert es den deutschen Westfeldzug gegen die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich. Der sogenannte *Blitzkrieg* endete mit dem deutsch-französischen Waffenstillstandsabkommen am 25. Juni 1940. Das Fotoalbum schließt mit Aufnahmen aus dem Krieg gegen Jugoslawien und die Sowjetunion.

Die gegenwärtige Dauerausstellung des Stadtmuseums Dresden endet mit der *Friedlichen Revolution* und der politischen Wende 1989/90. Die Demonstrationen in Berlin, Leipzig und Dresden forderten politische Freiheiten, darunter auch die Reisefreiheit. Erst nach dem Mauerfall war es dann aber möglich, dass Dresdner auf unkomplizierte Weise Frankreich besuchen konnten. Seit 1990 besteht eine Städtepartnerschaft zwischen Straßburg und Dresden, welche auf ein friedliches Miteinander in der Zukunft hoffen lässt.



Elfriede Scholz wurde als fünftes und jüngstes Kind einer Osnabrücker Buchbinderfamilie geboren und ging dort zur Schule. Aufgrund gesundheitlicher Probleme erlernte sie zuerst keinen Beruf und wechselte ab Herbst 1917 mehrfach Wohnort und Arbeit. So war sie im Dezember 1917 eher zufällig als Dienstmädchen in Duisburg tätig, wo ihr Bruder Erich Paul Remark verwundet in einem Lazarett lag. Es handelt sich dabei um den Autor des 1928/29 veröffentlichten Antikriegsromans „Im Westen nichts Neues“; seit 1922 nannte er sich Erich Maria Remarque, in der ursprünglichen Schreibweise seiner aus Frankreich eingewanderten Familie. Nach dem Krieg kehrte Elfriede Remark nach Osnabrück zurück und erlernte hier den Beruf der Schneiderin, im November 1922 legte sie die Gesellenprüfung ab. In Osnabrück wurde im Sommer 1923 auch ihre Tochter Ingeborg geboren, die allerdings kurz nach der Geburt starb. Ab 1924 wechselte Elfriede Remark dann erneut mehrfach den Wohn- und Arbeitsort: sie arbeitete zuerst als Hausschneiderin in Leipzig, später ging sie nach Berlin. 1929 zog sie nach Dresden, wo sie zuerst bei einem Schneidermeister in der Bautzener Straße arbeitete. In der Elbestadt bewegte sie sich in den Künstlerkreisen des Café Zuntz in der Prager Straße und lernte dabei den Maler und Gebrauchsgraphiker Max Rosenlöcher kennen, mit dem sie befreundet war.

Seit Mitte der 1930er Jahre betrieb Elfriede Scholz eine eigene Damenschneiderei in der Langemarckstraße 42 – der heutigen Bergstraße –, wo sie zuerst zur Untermiete wohnte. Das Haus wurde bei den Angriffen auf Dresden im Februar 1945 zerstört. Anfang der 1930er Jahre heiratete sie den Kaufmann Paul Wilke, wohl 1935 wurde die Ehe aber geschieden. Später lebte sie mit dem Cellisten der Dresdner Philharmonie Heinz Scholz zusammen, den sie im Mai 1941 auch heiratete. Im September 1941 reichte dieser allerdings – bereits einberufen – die Scheidung ein. Die Ehe wurde erst nach der Hinrichtung von Elfriede geschieden.



Max Rosenlöcher: Elfriede Scholz, 1930
(Besitz/Foto: Erich Maria Remarque Friedenszentrum Osnabrück)

Denunziert und hingerichtet

Die Damenschneiderei von Elfriede Scholz erfreute sich infolge der zunehmenden Mangelercheinungen des Zweiten Weltkriegs großen Zulaufs. Und jener Publikumsverkehr wurde der gerade 40jährigen im August 1943 zum Verhängnis, da sie von einer Kundin bzw. deren Mann und unter Mitwirkung der Vermieterin denunziert wurde. Mehrere Personen erinnerten sich nach 1945, dass Elfriede Scholz von „ihrer Einstellung zu den Nazis [...] vor nichts und niemandem ein Geheimnis“ machte. Auch die ihr zur Last gelegten Äußerungen deuten in eben jene Richtung: Elfriede Scholz legte im Sommer 1943 offen ihre Zweifel an einem deutschen Sieg dar – die „Soldaten seien Schlachtvieh, der Führer habe sie auf dem Gewissen“, auch wünschte sie den „sieggläu-

¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um das leicht überarbeitete Manuskript der Ansprache auf der Gedenkveranstaltung am Stolperstein von Elfriede Scholz am 9. November 2016. Der Text basiert dabei wesentlich auf folgenden Publikationen, Ersterer sind die Zitate entnommen: Claudia Glunz/Thomas F. Schneider (Hg.): Elfriede Scholz, geb. Remark. Im Namen des deutschen Volkes. Dokumente einer justitiellen Ermordung, Osnabrück 1997; Hans-Jürgen Sarfert: In Dresden denunziert : Elfriede Scholz, Schwester von Erich Maria Remarque, in: Dresdner Hefte 11 (1993) 3, S. 34-38.



bigen Frauen, daß ihre Männer draußen fallen.“ Hitler war für Elfriede Scholz ein „Idiot“, dem sie gern auch „selbst eine Kugel durch den Kopf jagen“ wollte.

Ungeklärt muss dabei bleiben, ob Elfriede Scholz in jener Zeit auch Kontakt zum Dresdner Widerstand hatte – etwa zum Kreis um Rainer Fetscher. Dagegen deutet vieles darauf hin, dass zumindest in ihrem Wohn- und Geschäftsumfeld ihre direkte Verwandtschaft zu Erich Maria Remarque bekannt war, dessen Bücher die Nationalsozialisten im Mai 1933 verbrannt hatten; auch in Dresden an der Bismarcksäule oberhalb der Universität. Zumindest wurde Elfriede Scholz wohl in dieser Hinsicht mehrfach gewarnt, ihr wurde zur Zurückhaltung in der Öffentlichkeit geraten. Im ‚Prozess‘ gegen sie sollte dies ebenfalls eine Rolle spielen, auch wenn sie zu ihrem Bruder wohl um 1929 letztmalig engeren Kontakt hatte. Doch gerade dies deutet an, dass das Handeln von Elfriede Scholz im Jahr 1943 umso mehr als das Agieren einer eigenständigen Persönlichkeit einzuordnen ist, die offen ihre Meinung vertrat – mit aller tragischen Konsequenz.

Nach Denunziation, Verhaftung und ersten Vernehmungen in Dresden wurde Elfriede Scholz Anfang September 1943 in das Untersuchungsgefängnis Berlin Alt-Moabit verlegt, Mitte Oktober 1943 wurde die Anklageschrift wegen „Wehrkraftzersetzung“ und „Feindbegünstigung“ vor dem Volksgerichtshof vorbereitet. Der Prozess gegen die Dresdner Schneiderin fand dann am 29. Oktober 1943 in Berlin unter dem Vorsitz von Roland Freisler statt. Laut Anklage – und ganz im Duktus der Zeit – handelte es sich bei Elfriede Scholz um eine „fanatische Zersetzungspropagandistin unserer Kriegsfeinde“ und um eine „schamlose Verräterin an ihrem eigenen, unserem deutschen Blut, an unserer Front, an unserem Leben als Volk“. Nach der Erinnerung einer Zeugin dieser ‚Verhandlung‘ soll Freisler dabei auch geäußert haben: „Ihr Bruder ist uns leider entwischt, Sie aber werden uns nicht entwischen.“ Insofern hatte das Todesurteil gegen Elfriede Scholz, das wohl schon vor dem Schauprozess feststand, einen doppelten Hintergrund, der in ihrem Fall nicht lediglich durch die Rahmen-

bedingungen des Kriegstotalitarismus bedingt wurde, sondern eben auch von ihren verwandtschaftlichen Verhältnissen. Wegen dieser Verwandtschaft – Claudia Glunz und Thomas F. Schneider fassten dies bereits 1997 treffend zusammen – starb sie, aber nicht vordergründig, sondern eigentlich und ursächlich „wegen der Gier der beteiligten Personen, der Dummheit und der Angst, wegen des Fanatismus, der Dienstefrigkeit, Gleichgültigkeit und des fehlenden Bewusstseins der Mehrzahl der Beteiligten, etwas Unrechtes zu tun.“

Elfriede Scholz wurde nach dem Urteilsspruch in das Frauengefängnis Barnimstraße gebracht, zwei Gnadengesuche der Verteidigerin und einer Berliner Rechtsanwältin wurden abgelehnt. Am 16. Dezember 1943 wurde Elfriede Scholz, die mittlerweile nach Berlin-Plötzensee verlegt worden war, enthauptet. Die Kosten dafür hatte – dies war Teil der bürokratischen wie zynischen Tötungsmaschinerie der Nationalsozialisten – ihre Familie zu tragen. Das Grab von Elfriede Scholz ist gleich denen der meisten in Plötzensee Hingerichteten bis heute unbekannt.

Strafverfolgung und Erinnerung

Ihr Bruder Erich Maria Remarque, der sich zum Zeitpunkt der Hinrichtung in der Emigration der USA befand, wusste nichts vom Schicksal seiner Schwester; im September 1944 gab er sie noch als lebend an. Erst im Juni 1946 erfuhr er von ihrem gewaltsamen Tod. Ende Februar 1950 fand in Dresden ein Prozess gegen die ehemalige Vermieterin von Elfriede Scholz statt – die eigentliche Denunziantin war bei den Bombenangriffen auf die Stadt im Februar 1945 ums Leben gekommen, ihr Mann gefallen. Die Vermieterin, die die Aussagen der Denunziantin bestätigt und damit zum Todesurteil beigetragen hatte, wurde zu fünf Jahren Zuchthaus verurteilt. Remarque selbst widmete seinen 1953 ins Englische übersetzten Roman „Der Funke Leben“ (Spark of Life) „To the memory of my sister Elfriede“ – die deutsche Ausgabe von 1952 enthielt diese Widmung nicht, der Verlag Kiepenheuer & Witsch hatte sie wohl als ‚noch nicht zeitgemäß‘ ungedruckt ge-



Der Stolperstein für Elfriede Scholz in der Dresdner Bergstraße während der Gedenkveranstaltung am 9. November 2016 (Foto: Kristian Raum)

lassen. Dieser Roman schließt zugleich den Kreis in die Gegenwart, ging Remarque doch darin auch auf die Bedeutung der Erinnerung an Einzel-Schicksale von Massenverbrechen ein. Er schrieb in „Der Funke Leben“:

„Die Menschen müssen sehen und hören, was Einzelnen geschieht, weil ihre Vorstellungskraft den allgemeinen Fakten nicht gerecht wird; sie kann nicht erzählen. Eine Katastrophe fordert fünf Millionen Opfer, und das bedeutet nichts – die Zahl ist leer. Aber wenn ich ihnen einen einzigen Menschen in seiner Vollkommenheit zeige, sein Vertrauen, seine Hoffnungen und seine Schwierigkeiten, und ihnen dann zeige, wie er stirbt, ist das für immer in ihr Gedächtnis eingeschrieben.“

Dieses exemplarische Vorgehen spiegelt die Kernidee der Stolpersteine des Kölner Künstlers Gunter Demnig, durch die solche Einzel-Schicksale im Alltag sichtbar gemacht werden. Im September 2013 wurde vor dem einstigen Wohnhaus in Dresden ein solcher Stolperstein für Elfriede Scholz verlegt, jährlich wird am 9. November hier ihres Schicksals gedacht.

Dies ist nicht das einzige Erinnerungszeichen an das Leben und Sterben der Dresdner Schneiderin: In Osnabrück trägt seit 1968 eine Straße ihren Namen, an ihrem 70. Todestag wurde am einstigen Berliner Wohnhaus eine Gedenktafel eingeweiht. Im Jahr 1997 zeigte das Erich Maria Remarque Friedenszentrum in Osnabrück zudem die Ausstellung „Elfriede Scholz, geb. Remarque. Im Namen des Deutschen Volkes. Dokumente einer justitiellen Ermordung“, ein umfangreicher Katalogband dokumentiert den Fall in seiner juristischen und erinnerungskulturellen Dimension. Auch darauf aufbauend strahlte der Südwestdeutsche Rundfunk 2005 die Dokumentation „Zum Tode verurteilt – Elfriede Scholz, Schwester von Erich Maria Remarque“ aus.

Die Erinnerung an das Schicksal von Elfriede Scholz war folglich ‚über die Zeiten‘ – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – lebendig, sie findet sich an verschiedenen Stationen ihres Lebens und bis in die Gegenwart. In Zeiten von erneut aufkeimendem Rechtspopulismus und demokratiefeindlichem Nationalismus scheint dieses Erinnern notwendiger denn je.



Le propos de ma conférence est de présenter les échos que l'Allemagne de l'époque, c'est-à-dire celle des années trente, quarante et cinquante, a trouvé dans la pensée et dans l'œuvre d'Albert Camus. Cet écrivain a eu un retentissement énorme après la deuxième Guerre mondiale en tant qu'un des plus importants représentants de la fameuse philosophie existentialiste. Mais, avant tout, Albert Camus est un grand écrivain, dont les romans les plus célèbres sont «La Peste», «L'Étranger» et «La Chute»; il vaut la peine de lire tous les trois (et d'autres), mais son œuvre le plus connu est sans doute «La Peste», la description du déroulement d'une épidémie qui s'est déclarée subitement dans une grande ville sur la côte algérienne, dont le nom est Oran. En dessinant les attitudes différentes qu'adoptent les habitants de cette ville confrontés à l'épidémie, Camus décrit les diverses attitudes que prennent les Français devant l'occupation nazie lors des «quatre années noires» de 1940 à 1944: la gamme de ces attitudes va de la résistance active jusqu'à la collaboration ouverte. Camus, quant à lui, a été un des résistants, il a vécu même dans la clandestinité; il a organisé des journaux de la résistance, et il y a écrit des articles. Pour ces actions courageuses, pas tellement fréquentes dans les milieux intellectuels de l'époque en France, on lui a rendu honneur après la chute de l'Allemagne hitlérienne, en France et bientôt dans différents pays européens. Cette activité de résistant a largement augmenté son prestige littéraire. Mais lui, Camus, n'était pas tellement fier de ce qu'il a fait; il disait simplement, qu'il n'aurait pas pu faire autrement. Pour répondre à un intervieweur, il expliquait: «Vous me demandez pour quelles raisons je me suis placé du côté de la Résistance. C'est une question qui n'a pas de sens pour un certain nombre d'hommes, dont je suis. Je ne m'imaginai pas ailleurs, voilà tout. Il me semblait, et il me semble toujours, qu'on ne peut pas être du côté des camps de concentration.»¹ Or, il faut constater, comme une des caractéristiques de cet écrivain, son engagement politique qui n'a pas diminué dans les années suivantes jusqu'à sa mort prématurée en 1960.

Une autre particularité qui distingue Albert Camus d'autres écrivains français, c'est son origine algérienne. Il est né en 1913, dans un village à l'Est de l'Algérie, dans une famille d'ouvrier, pauvre. Au moment de sa naissance, l'Algérie était une colonie française. Toutefois, la population française, les soi-disant pieds-noirs, ne se composait pas exclusivement de riches colons; la

grande majorité de la population européenne d'Algérie était pauvre comme la famille de Camus, travaillait le sol ou habitait, comme ouvriers, les villes. Le père de Camus, appartenant à ces couches démunies, fut tué pendant la Première Guerre mondiale; ainsi, Camus fut orphelin dans sa prime enfance, quelques mois après sa naissance. Donc, l'enfance de Camus était pauvre, modeste; d'autre part, la vie libre en Algérie, une vie sous le soleil, à la plage, était la source d'un bonheur dont Camus gardait le souvenir heureux durant toute sa vie. Par conséquent, quand il a dû partir pour la France, en 1940, il s'est senti toujours plus ou moins «en exil», comme il disait. Or, l'Algérie est d'une importance énorme pour la vie et pour l'œuvre de Camus; il est révélateur que ce pays est l'échiquier de tous ses écrits, à peu près. Retenons donc ces deux points caractéristiques du personnage de Camus, indispensables pour comprendre ce qui suit:

1. son idée de l'Algérie, de son enfance qu'il a vécue dans ce pays, comme une véritable source du bonheur
2. son engagement politique et, en particulier, son activité de résistant lors de l'occupation nazie de la France

Ces deux expériences fondamentales qui ont marqué la vie de Camus font naître, dans l'imaginaire de l'écrivain, une opposition complète entre le nord et le sud, opposition qui s'exprimait concrètement pour lui par l'opposition entre l'Allemagne et l'Algérie. On imagine que Camus, impressionné par les faits de l'occupation nazie, est resté tout au long de sa vie profondément distant envers l'Allemagne. Toutefois, la philosophie allemande a joué un très grand rôle durant ses années d'études; les noms de Kant, de Hegel, de Schopenhauer, de Nietzsche, de Heidegger, ont été au centre des cours de philosophie que Camus suivait à l'Université d'Alger. Or, des cours et des lectures, avant tout celles de Nietzsche, formaient sa conception de ce qui était «allemand». Cette rencontre avec la philosophie allemande a marqué manifestement le premier essai philosophique de Camus, *Le Mythe de Sisyphe*; elle ne fera jamais défaut dans la carrière ultérieure de Camus, et elle se montrera à l'évidence dans son deuxième grand essai, *L'Homme révolté*. En dehors de la philosophie, Camus considérait évidemment la musique comme un des domaines des Allemands; l'inventaire des livres et des disques en possession de Camus témoigne de sa préférence pour la philosophie et la musique allemande: On y trouve des disques de Bach, de Haydn, de Mozart, de Schubert, de Liszt et de Mahler. On y trouve également des œuvres de Schopenhauer et de Nietzsche et des livres sur ces auteurs, des œuvres d'Oswald Spengler et de Karl Jaspers. Par contre, les ressources en littérature allemande sont bien maigres: Parmi les livres en possession de Camus, on ne trouve que *L'Homme sans qualités* de Musil et quelques drames de Brecht et de Kleist.

D'un côté, Camus, étudiant en philosophie, éprouvait un assez fort attrait intellectuel pour l'Allemagne, avant tout pour Nietzsche

¹ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 458

qu'il nomme «*ce poète-philosophe*» dont «*la personnalité étrange [...] est trop attirante pour ne pas la mettre au premier plan.*»²; d'autre part, le jeune Camus fut amené par sa préférence de l'Algérie et de toute la région méditerranéenne à une certaine retenue envers une nation tellement forte en spéculations philosophiques comme l'Allemagne, d'autant plus que ces spéculations philosophiques glorifiaient, à son avis, la prédominance de l'histoire devant l'homme et, avec cela, la volonté de puissance. Pour Camus, la pensée historique est l'adversaire de l'homme et de la nature, de ces deux valeurs les plus importantes pour lui; et, la pensée historique s'exprime au plus haut degré, toujours selon lui, dans la volonté de puissance. Ces deux prétentions, c'est-à-dire celle de la prédominance de l'histoire devant l'homme et celle de la volonté de puissance, étaient pour le jeune Camus l'essence de la philosophie allemande. Les réalités politiques de l'époque – l'ascension d'Hitler et l'occupation de la France – étaient bien propres à confirmer ces idées et à renforcer les distances de Camus envers l'Allemagne.

Agité par ces pensées et ces sentiments, le jeune Camus fait en 1936 un premier voyage en Europe Centrale, en compagnie de sa première femme et d'un ami, un professeur d'anglais qui parlait l'allemand. Avant d'arriver en Allemagne, Camus a dû se rendre compte de son mauvais état de santé (il souffrait d'une tuberculose des poumons), mauvaise santé qui l'empêchait de continuer le voyage de la façon prévue. Son irritation et son désolément augmentèrent à Berchtesgaden à la vue du folklore nazi; Camus n'a jamais fait mention de ce séjour à ce lieu de prédilection d'Hitler. Par contre, les villes allemandes de Dresde et de Bautzen, visitées par la suite, sont mentionnées dans les *Carnets* du jeune Camus; il copie aussi dans ses *Carnets*, comme observation la plus détaillée suscitée par le séjour en Allemagne, une citation de Spengler: «*C'étaient les Allemands qui inventèrent les horloges mécaniques, effrayants symboles du temps qui s'écoule, dont les coups sonores, retentissant jour et nuit des tours innombrables par-dessus l'Europe Occidentale, sont peut-être l'expression la plus gigantesque dont soit jamais capable un sentiment historique de l'univers.*»³. En s'identifiant à cette citation de Spengler, Camus attribue aux Allemands la fascination pour l'histoire, cette pensée qu'il va contester de plus en plus énergiquement au cours de sa vie.

Ce voyage en Allemagne, assombri par des chocs personnels, avait renforcé les idées préexistantes de Camus. Il voyait le pays sous l'ombre de ce qu'il tient pour caractéristique de la philosophie allemande – pensée historique, volonté de puissance – ce qui n'est pas du tout aberrant vu l'ascension du national-socialisme. Mais, en jugeant de cette manière, Camus se tient exclusivement au monde des idées. D'ailleurs, l'Allemagne ne lui a donné que des émotions poignantes; après le voyage, il écrit à un ami: «*Je viens d'Allemagne où tout sent la haine*»⁴, et quel-

ques mois plus tard, il se souvient: «*J'ai passé deux mois en Europe centrale [...], à me demander d'où venait cette gêne singulière qui pesait sur mes épaules, cette inquiétude sourde qui m'habitait. J'ai compris depuis peu. Ces gens étaient toujours boutonnés jusqu'au cou. Ils ne connaissaient pas de laisser-aller. Ils ne savaient pas ce qu'est la joie [...]*»⁵. Généralement, Camus, le jeune méditerranéen qui admirait la vie sous le soleil et dans la lumière, a eu du mal à s'adapter aux villes sombres, à l'existence réglementée en Europe centrale. Il commence alors à opposer deux types d'hommes ou de vie, opposition qui se raffermira jusqu'aux phrases finales de son grand essai *L'Homme révolté*: «*Le conflit profond de ce siècle [...] s'établit [...] entre les rêves allemands et la tradition méditerranéenne, les violences de l'éternelle adolescence et la force virile, la nostalgie, exaspérée par la connaissance et les livres, et le courage durci et éclairé dans la course de la vie [...]*»⁶. Pourtant, cette opposition n'empêche pas le jeune Camus d'apprécier accidentellement le génie littéraire qu'on trouve aussi en Allemagne; à propos d'un choix de textes d'Heinrich Heine dont il fait une critique en 1939, il déclare: «*[...] par sa fantaisie et son goût de poésie, Heine représente une exception dans ce pays où aujourd'hui ses livres sont brûlés.*»⁷.

Vient la Deuxième Guerre mondiale, provoquée par l'Allemagne, l'effondrement des troupes françaises devant l'armée hitlérienne, l'occupation, la collaboration et la Résistance. Au début de la guerre, Camus s'est porté deux fois volontaire pour l'Armée Française, mais il fut refusé à cause de sa mauvaise santé. En mars 1940, il est contraint à partir pour Paris pour y trouver le gagne-pain comme journaliste qu'il avait perdu en Algérie; deux mois plus tard, l'armée hitlérienne entre à Paris. Face à cette catastrophe nationale, Camus se décide en 1942, après deux ans d'hésitations dues surtout à sa maladie, à s'engager dans la Résistance. La coïncidence d'événements politiques et biographiques l'amène à voir son passage de l'Algérie à l'Europe comme la transition abrupte d'une vie simple, heureuse dans la nature et dans la lumière, aux luttes sanglantes et meurtrières, provoquées par l'histoire. En 1952 encore, Camus se rappelle la soudaineté cruelle de cette transition: «*[...] le monde avait soudain montré ses rides et ses plaies [...]. Il avait vieilli d'un seul coup, et nous avec lui. [...] Les empires s'écroulaient, les nations et les hommes se mordaient à la gorge; nous avions la bouche souillée.*»⁸

Le texte le plus significatif témoignant de cette confrontation réelle sont indéniablement les *Lettres à un ami allemand*, rédigées en 1943 et 1944 et publiées sous l'occupation et après la libération. Rappelons brièvement le contenu de ces quatre lettres fictives adressées à un ami allemand qui n'existe pourtant pas en réalité: Dans la première lettre, Camus prétend avoir rencontré son ami allemand il y a quelques années et avoir partagé les idées nietz-

² Albert Camus, *Œuvres complètes*, I, 1931 – 1944, Paris, Gallimard 2006, p. 524

³ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, pp. 845/6

⁴ Cité d'après: Olivier Todd, *Albert Camus. Une vie*, Paris, Gallimard 1996, p. 117

⁵ Albert Camus, *Œuvres complètes*, I, 1931 – 1944, Paris, Gallimard 2006, p. 567

⁶ Albert Camus, *Œuvres complètes*, III, 1949 – 1956, Paris, Gallimard 2008, pp. 317/8

⁷ Albert Camus, *Œuvres complètes*, I, 1931 – 1944, Paris, Gallimard 2006, p. 843

⁸ Albert Camus, *Œuvres complètes*, III, 1949 - 1956, Paris, Gallimard 2008, p. 610



schéennes de celui-ci; par contre, maintenant, il voit clairement les divergences fondamentales qui les séparent; Camus parle littéralement de deux idées de grandeurs profondément différentes: Tous les deux aiment leur patrie respective, l'Allemagne et la France, mais l'Allemand nie, en faveur de son pays, toute autre valeur comme, p.ex., l'honneur ou le sens de la vie humaine, pendant que lui, le Français, se bat pour «*tout ce qui est noble*»⁹. Le point culminant des scrupules qui en résultent pour le Français, alors que l'Allemand y est entièrement insensible, est «*le droit de tuer des hommes*»¹⁰. Voilà ce qui les partage: la prétention de l'Allemand de se porter comme maître de la vie ou de la mort d'une part et du respect inconditionné du Français à l'égard de la vie humaine, d'autre part. En considérant cette différence d'opinion fondamentale, Camus parle de l'Allemand par la suite en disant «*vous*», c'est-à-dire «*les autres*», pendant qu'il parle de la communauté des Français en tant que «*les nôtres*». Ce sont donc «*nous*», les Français, légitimés par les crimes des «*autres*», qui peuvent s'accorder «*[...] le droit [...] de penser [qu'ils sont] entrés dans cette guerre les mains pures [...]*»¹¹. Voilà le contenu de la première lettre très importante qui donne le ton de toutes les suivantes. Dans la deuxième lettre, le «*nous*» français se souvient de l'amitié passée avec l'ami allemand et s'oblige à préciser quelques points: Il y a cinq ans, les amis se seraient rencontrés dans l'idée d' «*un monde où plus rien n'a de sens*»¹². Toutefois, ils auraient tiré de cette pensée nihiliste des conséquences toutes différentes; le résistant français déclare: «*Vous vous suffisiez de servir la politique de la réalité, et nous, [...] nous gardions [...] l'idée d'une politique de l'honneur [...]*»¹³. Cette lettre contient des phrases très fortes où Camus souligne son estime inconditionnelle et inaltérable de la vie humaine qu'il présente comme la base spirituelle de la Résistance: «*Qu'est-ce que l'homme? Mais là, je vous arrête, car nous le savons. [...] Il est la force de l'évidence. C'est l'évidence humaine que nous avons à préserver [...]*»¹⁴. La troisième lettre traitant de l'Europe à fonder ne se réfère pas explicitement à l'Allemagne; toutefois, actuellement, où l'Union Européenne est fortement discutée, il vaudrait bien la peine de se souvenir de cette lettre dont je ne peux pas parler aujourd'hui. Dans la quatrième lettre, Camus définit pour la dernière fois le rapport qui existe entre lui et «*l'ami allemand*»: Il reconnaît avoir été tenté, à l'époque, de le suivre dans sa pensée nihiliste; mais, sous le poids des événements, c'est-à-dire les crimes des nazis, Camus a découvert une valeur inaltérable qu'il nomme «*[...] un goût violent de la justice [...]*»¹⁵ au service de l'homme.

Camus, en tirant ainsi de la pensée nihiliste une morale différente de celle de «*l'ami allemand*», contredit évidemment son point de départ philosophique. Il le fait au moment où l'heure historique exige de lui – et de tout autre – la résistance réelle contre la pratique du nihilisme intellectuel. Cette contradiction entre la pra-

tique politique de Camus et ses affinités théoriques se manifeste dans la qualification du destinataire des *Lettres d' «ami allemand»*. Qui est cet ami? Il s'agit sans aucun doute d'un personnage imaginaire: Camus n'a eu guère d'amis allemands. Aussi, son débat se fait surtout sur le plan philosophique. Et là, les arguments opposés par Camus à la pensée «*allemande*» ne sont pas tout à fait pénétrants. Il semble que Camus, poussé par ses exigences morales, émotionnelles à la décision d'adhérer à la Résistance, n'ose ou ne veut pas les définir clairement comme telles, c'est-à-dire comme morales, émotionnelles; il préfère les faire passer pour des motifs rationnels, spirituels; cela se montre par les termes de «*l'intelligence*» et de «*l'esprit*» qui sont répétés à satiété dans les *Lettres*.

– Pour revenir au personnage de l'ami allemand, il semble que Camus, plus ou moins sensible au déchirement entre ses affinités philosophiques et son comportement pratique, c'est-à-dire entre sa pensée et sa morale, a voulu projeter une partie de soi-même sur une figure extérieure; «*l'ami allemand*» a rempli cette fonction.

– Pour revenir encore une fois à Nietzsche, il faut dire que Camus se distancie plus tard de son idole de jeunesse; en 1959, il écrit: «*Je lis les lettres de Nietzsche. Il parlait de lui-même comme du Bon Dieu – et pourtant il ne cesse pas d'être pitoyable. Ce n'était pas le Bon Dieu.*»¹⁶

Après avoir parlé d'un rapport intellectuel, revenons à la réalité de l'occupation et de la libération qui exigeait des décisions pratiques. Camus rédigeait alors des articles pour la presse clandestine. Il n'y fait guère usage du terme «*les Allemands*» pour stigmatiser les «*bourreaux*»; il en préfère des noms différenciateurs comme «*les nazis*», «*Göring*». D'autre part, il déclare en y englobant tout le peuple allemand: «*Depuis dix ans, un peuple s'est appliqué à cette destruction des âmes.*»¹⁷. Camus y fait preuve d'une attitude indécise: Il ne veut pas enfermer tous les Allemands dans la fatalité d'un crime collectif, mais, en fin de compte, il croit reconnaître dans ce crime le caractère allemand; ainsi, il parle de l' «*[...] Allemand [au singulier!] à combattre*»¹⁸. Après un bref voyage en Allemagne occupée, au milieu de l'année 1945, Camus exprime un sentiment de discordance profonde entre ce qu'il a vu et vécu lors de l'occupation allemande en France et l' «*Allemagne idyllique*» qu'il rencontre. Son rapport commence par la phrase: «*Pour un homme qui a vécu sous l'occupation hitlérienne, [...] ce pays garde des reflets sanglants et aveugles [...] on lui imagine un visage d'apocalypse à la mesure de ses violences passées [...]*»¹⁹. Contrairement à cette attente, il trouve des Allemands détendus, tout «*naturels*», ce que Camus commente par: «*[...] après ces cinq ans où tant de choses se sont passées qui étaient tout, sauf naturelles, il y a de quoi être surpris.*»²⁰.

⁹ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 11
^{10,11} Ibid.

¹² Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 15
^{13,14} Ibid.

¹⁵ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 26

¹⁶ Albert Camus, /Jean Grenier, *Correspondance*, 1932 - 1960, Paris, Gallimard 1981, p. 23

¹⁷ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 383

¹⁸ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 589

¹⁹ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 627

²⁰ Albert Camus, *Œuvres complètes*, II, 1944 - 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 628

Il me semble que l'«*incertitude*» de Camus provient de la rigidité de son image de l'Allemagne, produit philosophique qui entre en conflit avec la réalité diverse, multiple. Deux années plus tard, Camus avoue son «*indifférence lassée*»²¹ envers l'Allemagne, indifférence qu'il fait passer pour un sentiment commun en évoquant «[...] *le mutisme où l'Allemagne occupée poursuit son existence hagarde, au milieu d'un monde qui ne lui oppose qu'une distraction un peu méprisante*»; à cela, il ajoute: «*La haine de l'Allemagne a été remplacée par un bizarre sentiment où la méfiance et une vague rancune se mêlent [...]*»²². Suit la déclaration péremptoire: «[...] *le calcul, la précision méticuleuse et glacée que le régime hitlérien y apportait sont restés dans tous les cœurs*»²³. Un peu plus tard, Camus avance une explication plutôt psychologique de la disposition funeste de l'Allemagne: «*L'Allemagne: Le malheur qui a mordu trop profondément suscite une disposition au malheur qui contraint à y précipiter soi-même et autrui*»²⁴. En revenant sur le terrain philosophique, Camus qualifie la philosophie allemande d'hostile à l'homme: «*Contre Hegel pour la personne humaine*»²⁵. C'est la philosophie hégélienne qui est, selon Camus, responsable du «*grand drame de l'homme de l'Occident*» d'être enfermé dans le champ clos de l'histoire et de ne plus être secouru par «[...] *les forces de la nature ni celles de l'amitié*»²⁶. Les conséquences désastreuses que Camus attribue à la philosophie allemande se dessinent notamment dans «*L'Homme révolté*»; Hegel, Marx et Nietzsche (et, naturellement, Lénine qui n'intéresse pas tellement dans ce contexte) y sont représentés en tant qu'inspirateurs involontaires ou volontaires de la terreur. Lors d'une interview donné au début des années cinquante, Camus déclare littéralement: «*Les mauvais génies de l'Europe d'aujourd'hui portent des noms de philosophes [allemands]: ils s'appellent Hegel, Marx et Nietzsche*»²⁷.

Au cours des années cinquante, de la dernière décennie de la vie brève de Camus, le rapport de celui-ci aux «*barbares du nord*» s'est normalisé. L'Allemagne reste étrangère à Camus, il est vrai: Sa correspondance allemande se restreint aux destinataires officiels: universités, maisons d'édition, traducteurs. Encore, Camus avoue: «*Les rêves allemands m'ennuyaient et j'étais, et suis d'avis, qu'il faut les contenir*»²⁸; d'autre part, vers la fin de sa vie, il note eu égard à la culpabilité des Allemands: «*Culpabilité d'un peuple? (La France comme l'Allemagne – Judas – ceux qui dorment, etc.)*»²⁹. Cela veut dire: confronté aux expériences réelles des années quarante et cinquante – la bombe atomique, la Guerre froide, la guerre d'Algérie, les révoltes dans différentes régions du monde –, Camus cesse de juger les peuples en bloc et de leur

attribuer le péché ou l'innocence. En outre, nous connaissons la reconnaissance inconditionnelle de Camus en face des ouvriers de Berlin-Est qui se révoltent en 1953; à ce moment-là, il est un des rares intellectuels français qui prennent la parole pour eux. Camus préside un *Grand Meeting de Solidarité avec les insurgés de Berlin-Est* où il fait une intervention retentissante. Camus attribue à la révolte des ouvriers de Berlin-Est une haute signification qu'il souligne en la qualifiant, après sa répression, de «[...] *l'événement le plus grave qui se soit produit depuis [la] [L]ibération*»³⁰. Ici, Camus sait honorer sans aucune difficulté des Allemands qui correspondent à son modèle *d'homme révolté*.

En dehors des prises de position sur le plan politique, Camus se met en contact plus étroit et productif avec la littérature allemande. Quand il avait fait mention, durant ses années d'études, d'auteurs allemands – Herder, Goethe, Schiller, Rilke, Heine –, il l'avait fait d'une manière plutôt superficielle, comme pour faire preuve de ses lectures et de ses connaissances. Maintenant, ce rapport gagne en profondeur. Un mot de Friedrich Hölderlin dont Camus se sent évidemment très proche, sert d'épigraphe de deux œuvres importantes de Camus, de *L'Homme révolté* et de *L'Été*. Camus cite Heine de manière approbative: «*J'ai lu une phrase de Heine qui m'a donné le frisson des grands pressentiments: 'Ce que le monde poursuit et espère maintenant est devenu complètement étranger à mon cœur'*» – et, lui, Camus, ajoute: «*C'était en [18]48!*»³¹. La distance qui sépare Heine, cet écrivain allemand-français, de son époque n'est pas étrangère à Camus, évidemment. L'appréciation de la grande figure de la littérature allemande, de Goethe, a profondément changé: tandis que Camus a eu, vers la fin des années trente, le projet d'écrire un «*anti Faust*», et qu'il avait qualifié Goethe en 1944 de «*faux grand homme*», il dit maintenant: «*Goethe et Shakespeare ont résisté à tout parce qu'ils croyaient au cœur humain. [...] Ils sont éternels*»³². La fascination du personnage de Faust se cristallise d'abord dans un projet théâtral où Camus veut joindre les qualités de Faust à celles de Don Juan; plus tard, il ne reste, comme titre de la pièce, que «*Don Faust*». Par le moyen de ce personnage, Camus se penche d'une manière critique sur l'attitude du «*surhomme*» de Nietzsche – et de l'effondrement de celui-ci. Sans doute, Camus voit des analogies entre le destin du «*surhomme*» et celui de l'Allemagne.

Pour résumer, il faut dire que Camus a gardé, tout au long de sa vie, ses distances par rapport aux Allemands et à l'Allemagne; toutefois, la position assez rigoureuse prise dans la jeunesse s'est atténuée et, dans un certain sens, neutralisée au cours de sa vie.

²¹ Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 432

²² Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, pp. 431/2

²³ Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 432

²⁴ Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 1114

²⁵ Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 1100

²⁶ Albert Camus, Œuvres complètes, II, 1944 – 1948, Paris, Gallimard 2006, p. 492

²⁷ Albert Camus, Essais, Paris, Gallimard 1965, p. 1341

²⁸ Albert Camus, Œuvres complètes, III, 1949 – 1946, Paris, Gallimard 2008, p. 937

²⁹ Albert Camus, Œuvres complètes, IV, 1957 - 1959, Paris, Gallimard 2008, p. 1301

³⁰ Témoins, 11^e année, no 5, printemps 1954, p. 9

³¹ Albert Camus, Jean Grenier, Correspondance, 1932 – 1960, Paris, Gallimard 1981, p. 132

³² Albert Camus, Œuvres complètes, IV, 1957 - 1959, Paris, Gallimard 2008, p. 1095



I Romain Rolland – eine verdrängte Identifikationsfigur

An Romain Rolland zu erinnern, zumal in einem Gymnasium, das seinen Namen trägt, ist heute ungleich schwieriger als anderer Schriftsteller und Intellektueller zu gedenken, die auch Namensgeber für Gymnasien oder auch Universitäten sind, wie etwa Johann Wolfgang Goethe, Heinrich Heine oder Friedrich Schiller. Romain Rolland verkörpert das Paradoxon eines Schriftstellers und Intellektuellen, der fast ein Jahrhundert lang in Frankreich, aber auch in zahlreichen anderen europäischen und auch außereuropäischen Ländern eine Referenz- und Identifikationsfigur darstellte, von großer Popularität und kaum zu überschätzender sozialer und kultureller Wirkung; eine Figur, die polarisierte, aber auch immense Sympathie genoss, in Frankreich ebenso wie in Italien, Deutschland, in der Schweiz und der Sowjetunion, dessen Werke hohe Auflagen erlebten, in zahlreiche Sprachen übersetzt wurden und für die er 1915 den Literaturnobelpreis erhielt. Romain Rolland war in der DDR sehr populär, wie Danielle Risticci-Roudnicky detailliert in ihrem Beitrag für den von Manfred Schmelting und mir herausgegebenen und vor kurzem erschienenen Sammelband *Romain Rolland als transkultureller Denker* dargestellt hat. Er zählte zu den meist übersetzten ausländischen Schriftstellern in der DDR; eine ganze Reihe seiner Werke erlebte zahlreiche Auflagen und wiederholte Neuauflagen. Sein über 3.000 Seiten umfassender, zehnbändiger Roman *Jean-Christophe* wurde zwischen 1951 und 1987 12mal in der DDR aufgelegt, *L'Âme enchantée* („Die verzauberte Seele“) zwischen 1958 und 1968 zehnmal, der Roman *Colas Breugnon* zwischen 1947 und 1983 13mal und die Erzählung *Pierre et Luce* sogar zwischen 1960 und 1989 16mal. Nach Louis Aragon war Romain Rolland in der DDR der meist übersetzte französischsprachige Autor, vor Martine Monod und Antoine de Saint-Exupéry.¹ Romain Rolland stieß in der DDR auf ein weit größeres Interesse als in der benachbarten Bundesrepublik Deutschland und im wiedervereinigten Deutschland der Zeit nach 1990. Obwohl zweifellos Romain Rollands zeitweise Annäherung an den Kommunismus seit dem Ende der 1920er Jahre bis zum Hitler-Stalin-Pakt 1939 und seine temporäre Bewunderung für die UdSSR Josef Stalins, der Rolland 1935 in Moskau empfing, für den Erfolg – und vor allem auch für die Edition – der Werke Romain Rollands in der DDR eine Rolle gespielt haben, so waren es doch vor allem seine humanistischen und moralischen Werte, die Rolland hier zu einem Bestsellerautor

und einer Identifikationsfigur für viele Leser in der DDR werden ließen. In der internen Beurteilung seines Romans *Jean-Christophe* für den Ostberliner Verlag Rütten&Loening, der 1980 eine erneute Neuauflage plante und hierfür eine Genehmigung und ein offizielles Gutachten benötigte, hieß es zur Aktualität und zum sozialen und ästhetischen Wert des Romans:

„Dieser Roman ist, was auch durch Nachfragen in Bibliotheken und Buchhandlungen [der DDR] unterstrichen wird, auf überraschende Weise lebendig geblieben, allen Änderungen zum Trotz, die Romanteknik, Publikumserwartung, Lesegewohnheiten usw. inzwischen durchgemacht haben; und zwar weil seine moralische Substanz noch immer als gültig empfunden wird, auch als erzieherische Potenz. Was der Titelheld an Eigenschaften besitzt: Geradlinigkeit, Ehrlichkeit, Selbstachtung, Leistungswillen u.a., aber auch die Weigerung, sich persönlichkeitsdeformierenden Zwängen zu unterwerfen, geistige Unruhe, ein kritisches Umweltbewußtsein sind letztlich unverzichtbare Werte.“²

Romain Rolland war bis in die 1980er Jahre hinein somit einer der großen europäischen Autoren des 20. Jahrhunderts, ein moderner Klassiker der Weltliteratur, der in seinem Heimatland, aber auch in zahlreichen anderen Ländern und Kulturen und in besonderem Maße in der DDR und der UdSSR wertgeschätzt wurde. Umso erstaunlicher mag vor diesem Hintergrund sein, dass Romain Rolland selbst in seinem Heimat- und Geburtsland Frankreich heute lediglich eine marginale Rolle spielt, nur wenige seiner Bücher auf dem Buchmarkt verfügbar sind und er ebenso wenig als Identifikationsfigur eine herausragende Rolle spielt – ganz im Gegensatz etwa zu Intellektuellen wie Jean-Paul Sartre und vor allem Albert Camus, dessen Werk seit einigen Jahren eine bemerkenswerte Renaissance erlebt. Romain Rolland ist zumindest in der breiteren Öffentlichkeit, aber auch in der literarischen und der kulturellen Szene, kaum präsent, ebenso wenig wie in den Medien und Institutionen des kulturellen Gedächtnisses Frankreichs und anderer Länder, etwa in Schulbüchern und Fernsehsendungen, auf Straßennamen und in Museen, in Ausstellungen und in universitären Seminaren. Über die vielfältigen Gründe für diesen frappierenden Verdrängungs- und Vergessensprozess ließe sich lange und intensiv spekulieren und diskutieren. Sie liegen zweifellos in der Zeitgebundenheit mancher seiner Werke, wie *Jean-Christophe* und *Au-dessus de la mêlée*; und zweifellos auch in seiner zeitweise sehr ambivalenten Annäherung an den Kommunismus und die Sowjetunion der stalinistischen Ära, die seine Moskaureise im Jahre 1935 und seine hierauf bezogenen Schriften propagandistisch zu nutzen verstand. Wichtiger und interessanter als die Vertiefung der Frage, warum und aus welchen Gründen Romain Rolland von einem europaweit und zum Teil weltweit gelesenen und bewunderten modernen Klassiker des 20. Jahrhunderts zu einem nahezu vergessenen und wenig gelesenen

¹ Danielle Risticci-Roudnicky: „Romain Rolland, un grand auteur de RDA. Transfert – Traduction – Canonisation.“ In: Hans-Jürgen Lüsebrink/Manfred Schmelting (Hg.): Romain Rolland. Ein transkultureller Denker – Netzwerke, Schlüsselkategorien, Rezeptionsformen/ Romain Rolland. Une pensée transculturelle – réseaux, notions clés, formes de réception. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag, 2016 (Reihe Vice Versa. Deutsch-französische Kulturstudien Bd. 6), S. 272-282, hier S. 274.

² Anon. Verlagsgutachten zu Jean-Christophe von Romain Rolland. Zit. nach Risticci-Roudnicky, Romain Rolland, S. 280.

Autor des 21. Jahrhunderts wurde, erscheint mir jedoch die Frage, warum Romain Rolland nicht vergessen werden sollte und worin die *Aktualität* seines Werkes liegt. Dies möchte ich im Folgenden zu umreißen versuchen. Drei Begriffe, die auch im Titel dieses Beitrags erscheinen und in gewisser Hinsicht programmatisch für zentrale Positionen Romain Rollands und seines Werkes stehen, erscheinen mir in dieser Perspektive wichtig und von herausragender Bedeutung: Kosmopolit, Intellektueller und Pazifist.

II Romain Rolland als Kosmopolit

„Kosmopolit“, zusammengesetzt aus den griechischen Wörtern ‚Kosmos‘ (‚Welt‘) und ‚polités‘ (‚Bürger‘) bedeutet ‚Weltbürger‘, sagt der *Nouveau Larousse illustré. Dictionnaire universel encyclopédique*, das Universallexikon Frankreichs in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, das heißt zu Lebzeiten Romain Rollands, definiert es den „Cosmopolite“ als „Personne qui se considère comme citoyen du monde entier, qui ne limite pas son action dans les bornes de sa patrie.“ (Eine Person, die sich als Bürger der gesamten Welt, als Weltbürger, betrachtet, und seine Aktivitäten nicht auf die Grenzen seines Vaterlandes beschränkt).³ Im Kontext der europäischen Aufklärungsbewegung und der Französischen Revolution entstanden, bezeichnete der Begriff „Kosmopolit“ spätestens seit Fougeret de Montbrons 1753 erschienener Schrift *Le Cosmopolite ou le Citoyen du Monde* einen Bürger, der „ständig auf Reisen ist, sich bei allen Völkern und in allen Kulturen heimisch fühlt, galante Abenteuer sucht, ohne jemals feste Bindungen einzugehen, sich über etablierte Religions- und Moralvorstellungen hinwegsetzt und in jeglicher Hinsicht seine Individualität auslebt.“⁴ Herausragende Vertreter des Kosmopolitismus im 18. Jahrhundert waren insbesondere der US-amerikanische Politiker und Journalist Benjamin Franklin, der englische Philosoph David Hume und der im nieder-rheinischen Kleve geborene Politiker und Publizist Anacharsis Cloots, ein glühender Republikaner und Abgeordneter des französischen Nationalkonvents, der sich selbst als ‚Orateur du genre humain‘ (‚Redner des Menschengeschlechts‘) bezeichnete. Im Zeitalter des aufstrebenden Nationalismus zunehmend diskreditiert, wurde der Begriff „Kosmopolit“ in Frankreich – etwa von Jean-Jacques Rousseau oder Louis-Sébastien Mercier –, aber vor allem auch in Deutschland im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, häufig mit einer deutlich negativen Bedeutung belegt und mit Assoziationen wie ‚Vaterlandsverräter‘ und ‚vaterlandsloser Geselle‘ verbunden. Negative Bedeutungsdimensionen oder zu-

mindest einen kritisch-distanzierter Unterton sind vor allem in deutschen Universallexika der Epoche zu finden, wie in *Brockhaus' Konversations-Lexikon* aus dem Jahre 1894, in dem „Kosmopolitismus“ als „Weltbürgertum“ definiert wird, „d.h. die Gesinnung dessen, der seine Interessen nicht auf sein Vaterland beschränkt, sondern auch an Wohl und Wehe der ganzen Menschheit zu denken gewohnt ist.“⁵

Romain Rollands literarisch-intellektueller Kosmopolitismus knüpfte an die aufklärerische Tradition des 18. Jahrhunderts an, den vor ihm im deutsch-französischen Kontext neben Georg Forster, Wilhelm und Alexander von Humboldt sowie Johann Wolfgang Goethe vor allem Heinrich Heine verkörperte, der in vieler Hinsicht als ein Vorläufer und Vorbild Rollands bezeichnet werden kann. Heine bezeichnete sich selbst als „Kosmopolit“, der sich ähnlich wie nach ihm Romain Rolland als Mittler zwischen den Völkern und in besonderer Weise zwischen Deutschen und Franzosen sah:

„Ich werde,“ so schrieb Heine in einem Brief im April 1833 an Friedrich Merckel, „alles Mögliche tun, um den Franzosen das geistige Leben der Deutschen bekannt zu machen; dieses ist meine jetzige Lebensaufgabe, und ich habe vielleicht die pazifische Mission, die Völker einander näher zu bringen. Das aber fürchten die Aristokraten am meisten; mit der Zerstörung der nationalen Vorurteile, mit dem Vernichten der patriotischen Eigensinnigkeit schwindet ihr bestes Hilfsmittel der Unterdrückung. Ich bin daher der inkarnierte Kosmopolitismus, ich weiß, daß dieses am Ende die allgemeine Gesinnung wird in Europa, und ich bin daher überzeugt, daß ich mehr Zukunft habe als unsere deutschen Volkstümler, diese sterblichen Menschen, die nur der Vergangenheit angehören.“⁶

Diese Worte hätten auch, in ähnlicher oder leicht abgewandelter Formulierung, von dem knapp 70 Jahre nach Heinrich Heine und zehn Jahre nach dessen Tod im Jahre 1866 geborenen Romain Rolland stammen können. Wie kein anderer französischer Schriftsteller seiner Epoche stand Romain Rolland der Identifikation mit dem Nationalstaat, und vor allem allen Formen des übersteigerten Nationalismus, äußerst kritisch und distanziert gegenüber. Er misstraute zutiefst dem nahezu religiösen Pathos, der sich seit der Französischen Revolution und der napoleonischen Ära und in einer neuen Dimension seit dem Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 in beiden Ländern, aber in besonderem Maße im Deutschen Kaiserreich, mit der Vorstellung der Nation verband⁷;

³ „Cosmopolite.“ In: *Nouveau Larousse illustré. Dictionnaire universel encyclopédique*. Publié sous la direction de Claude Augé. Paris, Larousse, o.J. (ca. 1885), Bd. III, S. 310-311, hier S. 310.

⁴ Zit. nach Gerd van den Heuvel: „Cosmopolite, Cosmopoliti(t)isme.“ In: *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*. Herausgegeben von Rolf Reichardt und Eberhard Schmitt in Verbindung mit Gerd van den Heuvel und Anette Höfer. München, Oldenbourg, 1986 (Reihe Ancien Régime, Aufklärung und Revolution Bd. 10), Heft 6, S. 41-56, hier S. 45.

⁵ „Kosmopolitismus“. In: *Brockhaus' Konversations-Lexikon*. Leipzig, Berlin und Wien, F.A. Brockhaus, 1894, Bd. 10, S. 655.

⁶ Heinrich Heine: „Brief an Friedrich Merckel“, April 1833. In: Heine, *Sämtliche Schriften*, Hg. von Klaus Briegleb. München/Wien, Oldenbourg, 1976, Bd. VI, DS. 709 f. Hier zit. nach Van den Heuvel, „Cosmopolite“, S. 55.

⁷ Vgl. hierzu Michael Jeßmann: *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich, 1792-1918*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1992 (Sprache und Geschichte Bd. 19).



und er lehnte Mythen und Vorstellungsmuster wie das nationale Märtyrertum und den Opfertod für das Vaterland, der sich 1789 sukzessive in den Köpfen der Angehörigen aller europäischen Nationen festgesetzt hatten, kategorisch ab. Romain Rolland wandte sich dezidiert vom sozial und ideologisch dominanten nationalistischen Denken seiner Zeit und vor allem von ihren radikalen Vertretern Maurice Barrès und Charles Maurras in Frankreich ab, die den Hass gegen Deutschland und zugleich den Hass gegen den sozialen Fortschritt verkündeten. „Einen ganz anderen Weg beschritt – nur von wenigen gefolgt, lange Zeit unbekannt, verkannt – Romain Rolland“, schrieb 1983 der in der DDR tätige Romanist Gerhard Schewe im Nachwort zu der im Ostberliner Aufbau-Verlag erschienenen Übersetzung des Romans *Colas Breugnon* (1914, deutsch: *Meister Breugnon*). „Auch er wollte die Willens- und Lebenskraft seines Volkes erneuern, die Menschen aus ihrem Skeptizismus herausreißen, sie mit Leidenschaften erfüllen, aber nicht, um sie gegen einen angeblichen Feind zu führen, sondern um sie für die moralische Selbstbehauptung, für das Durchsetzen von einmal als richtig anerkannten Lebensprinzipien gegen alle inneren und äußeren Widerstände, für das Sich-nicht-Beugen, für Wahrheit, Recht und Menschenwürde, für die bewusste Tat zu begeistern. Aus diesem Ideal des Handelns sollte den Menschen eine neue Lebensbestimmung und Lebensfreude erwachsen.“

Der Begriff ‚Kosmopolitismus‘ lässt sich heute mit den Begriffen ‚transkulturell‘ und ‚interkulturell‘ übersetzen und zugleich vielleicht präziser und differenzierter fassen. Mit ‚transkulturell‘ ist die Überschreitung und Infragestellung nationaler und kultureller Grenzen gemeint, Phänomene, denen im Kontext der Globalisierung ein zunehmend wichtiger werdender Stellenwert zukommt. Mit dem Begriff ‚interkulturell‘ hingegen sind die kreativen Aneignungsformen fremder Kulturen, ihrer Ausdrucksformen und Symbolsysteme, gemeint. Romain Rollands Werk ist in diesem Sinne sowohl eminent transkulturell als auch interkulturell. Seine Biographie und sein Werk, obwohl sie auch in französischen Traditionen und einer starken Verbundenheit mit Rollands burgundischer Heimat wurzeln, sind wie kaum ein anderes Werk eines europäischen Intellektuellen und Schriftstellers des 20. Jahrhunderts von der Ausrichtung und einer immensen Neugier auf andere Kulturen geprägt. Romain Rolland schrieb nicht nur Biographien über den französischen Revolutionspolitiker Maximilien Robespierre und den französischen Schriftsteller Charles Péguy, sondern auch über Beethoven und Händel, über den italienischen Renaissancekünstler Michelangelo und den deutschen Schriftsteller und

Universalgelehrten Goethe. Er promovierte 1895 an der Sorbonne über *Die Geschichte der Oper in Europa von Lully und Scarlatti* und interessierte sich ebenso für russische Literatur – er war ein Bewunderer Tolstois, mit dem er auch korrespondierte – wie für die italienische und deutsche Oper, für italienische Kunst ebenso wie für indische Philosophie und Religion, für Beethoven und Scarlatti in gleicher Weise wie für die indischen Religionsführer Ramakrishna und Rabindranath Tagore sowie den indischen Politiker und Philosophen Gandhi.

Mit der Gründung der Zeitschrift *Europa* – bis heute einer der führenden Intellektuellenzeitschriften in Frankreich – im Jahre 1923 gab er dem transkulturellen Denken, das ihn charakterisiert, ein breites öffentliches Forum. Auch wenn er selbst sich weniger oder nicht für afrikanische und lateinamerikanische Schriftsteller und ihre Werke interessierte und den Horizont seines Denkens – ähnlich wie Goethe – in erster Linie auf den Horizont der europäischen und asiatischen Kulturen lenkte, so gab die von ihm gegründete Zeitschrift *Europe* erstmals in Europa afrikanischen, afro-amerikanischen und lateinamerikanischen Autoren ein Forum des literarischen und intellektuellen Ausdrucks. Romain Rolland unterhielt zeitlebens ein weit gespanntes, transkulturelles Netz von Beziehungen in Form umfangreicher, intensiver Briefwechsel: so etwa mit Stefan Zweig und Heinrich Mann, aber auch mit der deutschen Feministin Lilli Jannasch und dem russischen Schriftsteller Maxim Gorki, den er 1935 in Moskau traf und der ihn als den „Tolstoi Frankreichs“ („Tolstoï de la France“) bezeichnete.¹³ Romain Rolland lehnte 1933 die ihm zuerkannte Goethe-Medaille ab – aus Protest gegen die nationalsozialistischen Willkür- und Gewaltherrschaft, aber auch, weil er ein völlig anderes Goethe-Bild als die Nationalsozialisten hatte, die Goethe zu einem nicht nur nationalen, sondern gleichfalls nationalistischen Schriftsteller umzudeuten versuchten, was völlig dem Geist seiner Schriften entgegenstand. In seiner Schrift *Stirb und werde. Ein Aufsatz zu Ehren Goethes* aus dem Jahre 1932 sah er Goethe, den Schöpfer des Begriffs „Weltliteratur“ und den Autor des West-Östlichen Divan, als entschiedenen Vertreter eines weltkulturellen – und eben nicht nationalen – Denkens:

„Der Geist Goethes hat schon lange diejenigen hinter sich gelassen, die die höchste Stufe erklommen haben – das Stadium, in dem „man gewissermaßen über den Nationen steht, und man ein Glück und ein Wehe seines Nachbarvolkes empfindet, als wäre es dem eigenen begegnet.“ Und niemand hat wie er im Grunde seiner Seele sich heftiger und mit mehr Ab-

⁸ Gerhard Schewe: „Nachwort.“ In: Romain Rolland: *Meister Breugnon*. Deutsch von Erna und Otto Grautoff. Berlin/Weimar, Aufbau Verlag, 1983 (Taschenbibliothek der Weltliteratur), S. 229-243, hier S. 232.

⁹ Romain Rolland: *Beethoven. Les grandes époques créatrices. T. I: De l'Héroïque à l'Apassionata. (1928) T. II: Goethe et Beethoven (1930) T. III: le Chant de la Résurrection (1937)*. Paris, Éditions du Sablier, 1928-1945, 3 vols. Neuaufl. Paris, Albin Michel, 1966. Deutsche Übersetzung des zweiten Bandes Goethe und Beethoven. Übertragung von Anton Kippenberg. Erste Ausgabe Zürich, Rotapfel-Verlag, 1929. Neuauflage 1948.

¹⁰ Romain Rolland: *La vie de Ramakrishna. Essai sur la mystique et l'action de l'Inde vivante*. Paris, Stock, 1956.

¹¹ Romain Rolland: *Mahâtma Gandhi*. Paris, Stock, 1924. Édition nouvelle, corrigée et augmentée Paris, Stock, 1929. Deutsche Übersetzung: Mahatma Gandhi. Mit einem Nachwort: Gandhi seit seiner Freilassung. Aus den Französischen von Emil Roniger. Erlenbach-Zürich, Rotapfel-Verlag, 1924.

¹² Vgl. hierzu Annette Lensing: „Krieg erleben, Frieden ersehnen. Völkerverständigung schaffen? Die Korrespondenz zwischen Romain Rolland und Lilli Jannasch zu Beginn des Ersten Weltkriegs.“ In: Lüsebrink/Schmeling, Romain Rolland, S. 121-133.

¹³ Vgl. hierzu Roland Marti: „Romain Rolland est le Tolstoï de la France‘ (Maksim Gor'kij).“ In: Lüsebrink/Schmeling, Romain Rolland, S. 243-259.

scheu gegen den Geist des Vaterlandes empört, welcher der Feind des Geistes der Wahrheit ist.

„Der Patriotismus“, hat er gesagt, „verdirbt die Geschichte.“¹⁴

Romain Rollands zehnbändiger Roman *Jean-Christophe*, der zwischen 1904 und 1912 entstand, den er zunächst sukzessive in der Zeitschrift *Cahiers de la Quinzaine* publizierte und der 1914, im Jahr des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs, in deutscher Übersetzung erschien, stellt ein herausragendes Beispiel für seine *interkulturelle* Denk- und Schreibweise dar. Der deutsch-österreichische Schriftsteller Stefan Zweig, mit dem Romain Rolland eine enge Freundschaft und eine über drei Jahrzehnte währende Korrespondenz verband, schrieb 1912, nach Erscheinen des Romans, folgenden offenen Brief an Rolland, der im Berliner *Tageblatt* veröffentlicht wurde. Er unterstreicht die völlig neue, sich gegen den dominierenden nationalistischen Strom richtende, originär interkulturelle Ausrichtung des Romans:

„Sie haben, inmitten eines chauvinistischen Frankreichs, es sich zur Aufgabe gestellt, einen imaginären deutschen Musiker, Beethoven redivivus, zum Helden ihres ethischen Werkes zu machen und durchaus nicht zu einem ironischen, nicht zur komischen Figur, die der Deutsche in den französischen Romanen, selbst bei Balzac fast immer zu stellen hat, sondern einen wahren, makellosen Helden des Genies und der Gesinnung. Sie haben Frankreich und Deutschland einander gegenübergestellt, aber nicht feindlich mehr, sondern in einer so hohen Sphäre der Gerechtigkeit, wo es nur Vergleich mehr gibt und nicht Kampf.“¹⁵

Wie kein anderes Werk Romain Rollands illustriert in der Tat sein epochaler Roman *Jean-Christophe* nicht nur den transkulturellen Impetus seines gesamten Œuvres, sondern auch seine interkulturelle Herangehensweise: das heißt den Willen und die Zielsetzung, den ‚Anderen‘ zu verstehen, sich in sein Denken, Fühlen und Handeln hineinzusetzen und es sich kreativ anzueignen. Ähnlich wie Henri-Pierre Roché, dessen im Jahre 1912 angesiedelter Roman aus dem Jahre 1953 später François Truffauts gleichnamigen Film *Jules et Jim* von 1962 zugrunde liegen sollte, wählte Romain Rolland einen Deutschen zur Hauptperson seines Romans, den deutschen Musiker Johann Christof Krafft. Der aus einer alten Musikerfamilie stammende Protagonist repräsentiert so etwa genau das Gegenteil von dem Zerrbild des Deutschen, das im nationalistischen Diskurs der Jahrhundertwende und der Jahre vor dem Ersten Weltkrieg in Frankreich zirkulierte und entscheidend dazu beitrug, den Hass auf den sogenannten ‚Erbfeind‘ jenseits des Rheins zu schüren: Johann Christoph Krafft war weder Preuße noch Militarist, weder grobschlächtig noch pedan-

tisch und auch kein übermäßiger und fettleibiger Biertrinker und Sauerkrautesser – alles Stereotypen und Vorurteile, die der französische Nationalismus des ausgehenden 19. und beginnenden Jahrhunderts mit dem ‚typischen Deutschen‘ verband. Die Hauptfigur vom Romain Rollands Roman ist ganz im Gegensatz hierzu ein schlanker, sensibler, gebildeter, frankophiler, am Rhein geborener, feinfühliges Musiker und Komponist. Für viele nationalistische Franzosen geradezu skandalös war, dass Romain Rolland nicht nur einen Deutschen zur Hauptperson seines Romans machte, sondern dass der Leser sich rasch mit ihm zu identifizieren vermochte, für ihn Sympathie und zu ihm Empathie entwickelte und zu dem zunächst in vieler Hinsicht fremden Denken, Fühlen und Handeln dieses Johann Christoph Krafft Zugang fand. Der Roman erzählt die komplizierte Freundschaft zwischen dem nach Paris ins Exil geflohenen Krafft und seinem französischen Freund Olivier Jeannin, ihr gemeinsames Engagement in der revolutionären Arbeiterbewegung, das erneute Exil Kraffts in der Schweiz und danach in Rom und seine letztendliche Rückkehr nach Paris, ein Lebensweg, der von tragischen Wechselfällen wie dem Tod seines französischen Freundes Olivier Jeannin, der bei einem Aufstand erschossen wird, und dem Tod seiner Geliebten und Jugendfreundin markante tragische Brüche enthält. Romain Rollands Roman ist, wie Kritiker unterstrichen haben, ein „dichterischer Appell an den *élan vital*“, den unbedingten Lebenswillen, und ein „Aufruf zur Brüderlichkeit unter den verfeindeten Nationen“¹⁶, der seinem Autor am Vorabend und vor allem während des Ersten Weltkrieges in Frankreich scharfe Kritik einbrachte. Der Roman *Jean-Christophe* stellt zugleich einen zumindest dreifachen interkulturellen Lernprozess dar: den Lernprozess des nach Frankreich emigrierten Deutschen Johann Christof Krafft, der es lernt, sich in die fremde Welt Frankreich und seiner Metropole Paris zu integrieren, ihre Sprache und ihre kulturellen Zeichen zu lernen und zu interpretieren und am Ende, als er beschließt, zunächst in Frankreich zu bleiben und nicht nach Deutschland zurückzukehren, Paris zu seiner zweiten Heimat macht. Sodann rückt der Roman den interkulturellen Lernprozess seines Freundes Olivier Jeannin in den Blick, der durch die Begegnung und die zahlreichen Gespräche mit Krafft seinerseits in eine fremde Kultur, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweise eingeführt wird.¹⁷ Und schließlich ist drittens der interkulturelle Lernprozess des Lesers selbst zu erwähnen, der mit und durch den Protagonisten Johann Christof Krafft in alle Kulturen eintaucht, die die Protagonisten des Romans verkörpern oder selbst kennenlernen – die italienische, die Schweizer und vor allem die deutsche Kultur, die für viele französische Zeitgenossen Romain Rollands das genaue und negative Gegenteil der französischen Kultur, der „Civilisation française“, darstellte.

¹⁴ Romain Rolland: *Stirb und werde*. Zum hundertsten Todestag Goethes. Stuttgart, J. Engelhorn's Nachf., 1932, S. 27-28.

¹⁵ Romain Rolland/Stefan Zweig: *Briefwechsel 1910-1940*. Erster Band: 1910-1923. Berlin, Rütten&Loening, 1987, S. 45. Vgl. auch Stefan Zweig: *Romain Rolland. Der Mann und das Werk*. Frankfurt/Main, Rütten&Loening, 1921.

¹⁶ Vgl. z.B. den Artikel „Jean-Christophe“ in: *Kindlers Literatur Lexikon im dtv*. München, Deutscher Taschenbuchverlag, 1974, Bd. 12, S. 4971-4972

¹⁷ Vgl. hierzu auch Hans-Jürgen Lüsebrink: „Concepts, topoi et métaphores des dialogues et contacts interculturels dans l'œuvre de Romain Rolland à la veille et au début de la Première Guerre Mondiale (1912-1915).“ In: *Lüsebrink/Schmeling, Romain Rolland*, S. 149-162.



III Romain Rolland – ein pazifistischer Intellektueller

Pazifismus bedeutet unbedingtes, kompromissloses Eintreten für den Frieden. Romain Rolland, der sich 1914 gegen den Strom stellte, als einer der wenigen, der den Eintritt Frankreichs in den Krieg radikal ablehnte, ab 1914 vom Genfer Exil aus zum Widerstand und zur Verweigerung aufrief und wie die Friedensbewegung der 1960er Jahre an die utopische Vision glaubte ‚Stell Dir vor, es ist Krieg und keiner geht hin‘, verkörpert wie kein anderer Schriftsteller seiner Epoche Rolle, Figur und Selbstverständnis des pazifistischen Intellektuellen.

Was meint der Begriff ‚Intellektueller‘ und wie füllte Romain Rolland diese, im 18. Jahrhundert mit Voltaire und Rousseau entstandene, soziale Rolle aus? Intellektuelle, die in Frankreich bis in die Gegenwart hinein eine deutlich wichtigere Rolle in der Gesellschaft und Politik spielen als etwa in Deutschland, lassen sich nach Helene Harth durch zwei grundlegende Charakteristika definieren: zum einen sind sie „Träger eines gesamtgesellschaftlichen Orientierungswissens“,¹⁸ das politisch oder ethisch-moralisch ausgerichtet sein kann und durch Medien verschiedenster Art – von der Literatur über Zeitschriften bis hin zu Filmen und zum Internet – an die Öffentlichkeit gelangt. Zu ihren Aufgaben zählt die „Schaffung und öffentliche Verbreitung rationaler, ästhetischer und moralischer Wertvorstellungen.“¹⁹ Zum anderen verkörpern Intellektuelle eine grundlegend kritische Funktion. Ihre Aufgabe sei, so Helene Harth, die „Kritik und, gegebenenfalls, die Destruktion tradierter Normensysteme.“²⁰ Der französische Philosoph und Intellektuelle Michel Foucault ergänzt in verschiedenen seiner Schriften diese allgemeine Definition u.a. durch den Gesichtspunkt, dass Intellektuelle das ‚Gewissen einer Gesellschaft‘ zu repräsentieren beanspruchen („Être intellectuel, c'est être un peu la conscience de tous“²¹) und eine politische Funktion in der Gesellschaft einnehmen, parallel und häufig gegen die offiziellen Politiker, die Parteien und die politische Klasse. Als ‚universelle Intellektuelle‘ („intellectuel ‚universel“²²) knüpfen sie in mancher Hinsicht an die Rolle und die Rhetorik eines engagierten Rechtsanwalts an, der für die Entrechteten der Gesellschaft eintritt – allerdings nicht in einer rechtlichen, sondern in einer öffentlichen Rolle und nicht im geschlossenen Raum des Gerichtssaals, sondern im Forum der Zivilgesellschaft und ihrer öffentlichen Medien und Institutionen.²³ Der Arroganz der Mächtigen, den sozialen Vorurteilen und Ungerechtigkeiten setze der Intellektuelle ethische Ideale wie Gerechtigkeit, Toleranz und Gleichheit entgegen. Als ‚universeller Intellektueller‘ fühle er sich grundsätzlich für alles verantwortlich, auch und gerade für das, was ihn persönlich an

sich nichts angehe, aber für die gesamte Gesellschaft von Bedeutung ist.

Romain Rolland und sein Werk verkörpern beide Dimensionen des Intellektuellenbegriffs und der mit ihm verbundenen sozialen und politischen Rolle, wie sie etwa Helene Harth und Michel Foucault definiert haben. Seine Werke vermitteln, in erzählerischer oder auch – in seinen Theaterstücken – in dramatischer Form Werte wie Recht und Menschenwürde, Toleranz und Lebensbejahung, Friede und Gewaltablehnung. Sie veranschaulichen, wie sich Einzelne gegen Unterdrückung zur Wehr setzen, sich nicht zu beugen bereit sind und sich sowohl gegen die Tragik des Schicksals – wie in seinem Roman *Colas Beugnon* (deutsch *Meister Beugnon*) – als auch gegen die Willkür Anderer zur Wehr setzen. Romain Rollands Denken war, so schrieb Gerhard Schewe in seinem Nachwort zu Rollands kurz vor dem Ersten Weltkrieg beendeten, aber erst 1918 veröffentlichten Roman *Colas Beugnon*, „tief in sittlichen Prinzipien verwurzelt, die ihn Haß und Krieg [...] entschieden ablehnen ließen.“²⁴

Romain Rollands intellektuelles Engagement ist in gleicher Weise von der zweiten umrissenen Dimension geprägt, die die Intellektuellen-Rolle grundlegend kennzeichnen, nämlich Kritik und ggfs. Subversion bestehender Verhältnisse und Normensysteme. Dies belegt eindrucksvoller als alle anderen Werke Romain Rollands sein 1914 entstandener Aufsatzband *Au-dessus de la mêlée* („Über dem Getümmel“), den er im Schweizer Exil zuerst in der Zeitung *Journal de Genève* veröffentlichte. Das aus 16 Artikeln bestehende Werk, das zunächst von der Zensur untersagt und erst 1915 von dem Pariser Verleger Ollendorf veröffentlicht wurde, erlebte innerhalb weniger Jahre einen durchschlagenden Erfolg – ein Beleg für die wachsende Kritik an Krieg und Nationalismus in zahlreichen europäischen Gesellschaften seit 1915/16, die Romain Rollands Werk nachhaltig verstärkte. *Au-dessus de la mêlée* erreichte bereits 1916 nicht weniger als 67 Auflagen und bis 1926 die stolze, sonst nur von populären Bestsellern erreichte Zahl von 109 Auflagen. Es wurde zwischen 1916 und 1919 in mehrere Sprachen übersetzt, insbesondere ins Italienische, Russische, Tschechische und Englische. Die deutsche Übersetzung des Werkes erschien allerdings erst 1966 in der DDR im Ostberliner Verlag Rütten&Loening unter dem Titel *Der freie Geist: Über dem Getümmel*. Die massive Kritik, auf die die Veröffentlichung des Werkes in Frankreich traf, tat seinem Erfolg keinen Abbruch – im Gegenteil: Henri Massis gehässiges und polemisches Werk *Romain Rolland contre la France* („Romain Rolland gegen Frankreich“), das 1915 noch vor dem Erscheinen der Buchfassung von *Au-dessus de la mêlée* als Reaktion auf die nur wenigen französi-

¹⁸ Helene Harth: „Les Intellectuels. Zur Rollendefinition eines modernen Sozialtypus.“ In: Jürgen Sieß (Hg.): *Widerstand, Flucht, Kollaboration. Literarische Intelligenz und Politik in Frankreich*. Frankfurt a. M./New York, Campus, 1984, S. 200-218, hier S. 202.

¹⁹ *Ibid.*, S. 203.

²⁰ *Ibid.*, S. 203.

²¹ Michel Foucault: „La fonction politique de l'intellectuel.“ In: *Politique-Hebdo*, 29 novembre – 5 décembre 1976, S. 31-33; auch abgedruckt in: Michel Foucault: *Dits et écrits*. Paris, Gallimard, 1994, Bd. III c, S. 109-114, hier S. 109.

²² *Ibid.*, S. 110.

²³ *Ibid.*, S. 110: „On peut supposer que l'intellectuel ‚universel‘ tel qu'il a fonctionné au XIXe et au début du XXe siècle est en fait dérivé d'une figure historique bien particulière: l'homme de justice, l'homme de loi, celui qui, au pouvoir, au despotisme, aux abus, à l'arrogance de la richesse oppose l'universalité de la justice et l'équité d'une loi idéale.“

²⁴ Schewe, „Nachwort“, S. 232.

schen Lesern bekannten Artikel im *Journal de Genève* veröffentlicht wurde, schürte geradezu die Neugier der Leser auf Rollands Werk und verschaffte ihm ungewollt eine breite Publizität. Und es trug, durch die zahlreichen Zitate aus *Au-dessus de la mêlée*, die es enthielt, ungewollt dazu bei, Romain Rollands pazifistischen Ideen bereits vor Erscheinen der monatelang von der Zensur blockierten Buchfassung von *Au-dessus de la mêlée* eine breite und sicher von Massis nicht intendierte Publikumsresonanz zu verschaffen.

Au-dessus de la mêlée besteht aus 16 Beiträgen, die zum Teil der Tagesaktualität folgen, aber zugleich von einem einheitlichen Duktus bestimmt sind. Sie setzen ein mit einer vehementen Replik auf Gerhard Hauptmanns nationalistischen Kriegsenthusiasmus, den der deutsche Dramatiker in verschiedenen Pressebeiträgen 1914 zum Ausdruck gebracht hatte, setzen sich fort in Beiträgen zu den deutschen Kriegsverbrechen in Belgien, Nordfrankreich und insbesondere Reims und münden in offene Dialoge mit Freunden jenseits der Grenzen, wie dem Amsterdamer Journalisten Frédéric Van Eeden über die Zukunft Europas. Am Ende steht eine Lobrede auf den 1914 ermordeten, sozialistischen französischen Politiker Jean Jaurès, der sich wie Romain Rolland selbst entschieden der nationalistischen Kriegsmobilmachung und Kriegspropaganda widersetzt hatte.

Drei argumentative Muster beherrschen den Diskurs von *Au-dessus de la mêlée*: zunächst eine Rhetorik der Anklage, die Kriegsverbrechen wie die Zerstörung Louvains und seiner Bibliothek an den Pranger stellt und Kriegstreiber und Nationalisten in beiden Lagern verantwortlich erklärt für das Elend und das Sterben von Millionen Unschuldiger; sodann ein Gestus des Dialogs, der vor allem Dialogpartner jenseits der Grenzen sucht, in Holland, in der Schweiz, aber auch in Deutschland und unter deutschen Exilanten, wie Hermann Hesse, René Schickele, Franz Werfel, Max Scheler und die feministische Pazifistin Annette Kolb. Hiermit verbindet sich ein drittes zentrales Denk- und Argumentationsmuster Romain Rollands, das nicht nur sein Buch *Au-dessus de la mêlée*, sondern sein gesamtes Werk beherrscht: die Vorstellung der ‚deux Allemagnes‘, der zwei Deutschlands, bei der ein humanistisches, gebildetes, friedvolles, tolerantes und freiheitsliebes Deutschland einem militaristischen und autokratischen Deutschland gegenübergestellt wird, das Europa in den Ersten Weltkrieg gestürzt habe. In beiden Deutschlands von Romain Rolland spielten intellektuelle Wortführer eine wichtige Rolle: auf Seiten des humanistischen und pazifistischen Deutschlands sieht Romain Rolland unter anderem Weg- und Geistesgefährten in seinen Freunden Stefan Zweig und Hermann Hesse, mit denen er über Jahrzehnte hinweg in enger Verbindung und in regem Briefwechsel stand. Auf der anderen, militaristisch-nationalistischen Seite Deutschlands sieht zu seinem Leidwesen Romain Rolland nicht nur nationalistische Blut- und Boden-Autoren und Politiker, sondern auch Autoren von Weltrang wie Gerhard Hauptmann und Thomas Mann, die

jedoch im Strudel der nationalistischen Kriegsbegeisterung ihre humanistischen Ideale verraten und den Hass zwischen den Völkern geschürt hätten. So schreibt Romain Rolland am 22. November 1914 an Stefan Zweig:

„Was Thomas Mann über Frankreich sagt, ist eine Schande. Niemals werde ich ihm die gehässige Leichtfertigkeit verzeihen, mit der er von den durch die Deutschen angerichteten Verwüstungen spricht. Niemals werde ich ihm die beleidigende Ironie verzeihen, mit der dieser Intellektuelle, der bequem an seinem Arbeitstisch sitzt, das im Heere stehende französische Volk plump verspottet, das sich mit heldischem Gleichmut und heldischer Freude opfert. Der Sieg dieses Volkes wird die Antwort geben auf solche Beschimpfungen. Wenn ich aber Thomas Mann in zwanzig Jahren begegnen sollte, werde ich mich weigern, ihm die Hand zu geben. Solche Zeilen entehren einen Mann, und das um so mehr, je wertvoller er ist...“²⁵

Romain Rollands Schrift *Au-dessus de la mêlée* ist den intellektuellen Manifesten Emile Zolas, der 1898 in *J'accuse* die Rehabilitierung des unschuldig verurteilten jüdischen Offiziers Alfred Dreyfus forderte, und Stéphane Hessels, der 2010 mit seinem Pamphlet *Indignez-vous* (‚Empört Euch‘) mitten in der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise zu Zivilcourage und zum massiven Protest gegen soziale Ungleichheiten aufrief, vergleichbar. Romain Rolland kämpfte für Frieden, gegen Nationalismus und die Legitimation des Krieges als nationalen Opfergang, als große nationale Aufgabe oder gar als „Guerre sacrée“, als heiliger Krieg. „Sie sprechen vom Heiligen Krieg“, schreibt er im vorletzten Kapitel von *Au-dessus de la mêlée*. „Ich kenne keinen heiligen Krieg. Ich kenne nur einen Krieg, der die Summe von allem darstellt, was unmenschlich, frevlerisch und bestialisch im Menschen ist.“²⁶

Das Werk Romain Rollands ist von ungebrochener Aktualität, auch wenn sein intellektuelles Engagement sich auf eine Welt bezieht, die vielen unter uns wie eine ebenso ferne wie fremde Vergangenheit anmutet. Seine pazifistische Kompromisslosigkeit wurde 1940 durch die Niederlage Frankreichs gegen Hitlerdeutschland und die Besetzung Frankreichs auf eine harte Probe gestellt. Der fast achtzigjährige Romain Rolland zögerte jedoch nicht, in der Provinz, in Vézelay, zur französischen Résistancebewegung Verbindung aufzunehmen und verweigerte sich allen Versuchen und Verlockungen der deutschen Besatzung, ihn als germanophilen französischen Intellektuellen mit weltweitem Renommée für eine deutsch-französische Versöhnung und ein vereinigtes Europa unter nationalsozialistischen Vorzeichen einzuspannen.²⁷ „Schweigen und Gleichgültigkeit sind heute ein Verbrechen“²⁸, schrieb Stefan Zweig am 19. Oktober 1914, knapp drei Monate nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges, an seinen Freund Romain Rolland. Dieser Satz, ein moralischer Imperativ, bildete zugleich ein Leitbild des lebenslangen intellektuellen Engagements von Romain Rolland selbst. Und er ist von ungebrochener Aktualität.

²⁵ „Rolland an Zweig. 22. November 1914.“ In: Rolland/Zweig, Briefwechsel, Bd. I, S. 109.

²⁶ Romain Rolland: *Au-dessus de la mêlée* (Paris, 1915). Préface de Christophe Prochasson. Note éditoriale de Bernard Duchâtelet. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2013, S. 198: „Ils parlent d'une guerre sacrée...Moi, je ne connais pas de guerre sacrée. Je ne connais qu'une guerre, celle qui est la somme de tout ce qui est inhumain, impie, bestial dans l'homme [...]“

²⁷ Vgl. hierzu auch Hans T. Siepe: „L'Allemagne, les Allemands et les Juifs dans le Journal de Vézelay 1938-1944 de Romain Rolland.“ In: Lüsebrink/Schmeling, Romain Rolland, S. 261-272.

²⁸ „Zweig an Rolland. 10. Oktober 1914.“ In: Rolland/Zweig, Briefwechsel, Bd. I, S. 79.



INTRODUCTION

La guerre et la paix n'occupent pas une place égale dans la littérature; la littérature nous parle plus de guerre que de paix; elle parle plus de conflits que de relations apaisées. Si le célèbre roman de Tolstoï s'appelle *Guerre et paix*, la partie n'est évidemment pas égale: le roman donne la place belle à la guerre, la paix n'y est que sporadique. La littérature évoque davantage l'enfer que le paradis et la réception de l'œuvre de Dante est de ce point de vue significative: dans la *Divine comédie*, l'*Enfer* a plus fasciné que le *Purgatoire* ou le *Paradis*. Le genre majeur de la littérature classique vise précisément à exalter la guerre et la figure du guerrier: l'épopée. L'épopée de Virgile, l'*Enéide*, chante les armes et le héros: *Arma virumque cano*. La littérature à ses débuts chante les armes et la violence de la guerre: ainsi de l'*Iliade* d'Homère, de *Beowulf* pour la littérature anglaise et saxonne, de la *Chanson de Roland* pour la littérature française, du *Nibelungenlied* pour la littérature allemande. La guerre est première, la paix est ce vers quoi tend le héros et le récit: l'épopée s'achève lorsque s'arrête la guerre, lorsque commence la paix. La guerre est présentée souvent comme belle: on peut parler d'*esthétisation* de la guerre chez Homère, Virgile ou dans la *Chanson de Roland*, dans l'épopée en général; la guerre n'est pas un chaos, l'armée est un ensemble organisé, harmonieux. Ainsi l'auteur anonyme de la *Chanson de Roland* note la beauté des armes et des armures qui se reflètent au soleil, la beauté aussi de la musique des

cors et des trompettes. Dans la mise en rapport des sept planètes et des sept arts libéraux au Moyen Age, Musique est le plus souvent liée à Mars¹. L'invention même de la guerre et celle de la musique sont intimement liées dans le mythe païen de l'Age d'or. Pour Virgile, cet âge se définit par un double silence; lors du règne de Saturne, «on n'avait point alors entendu encore souffler dans les clairons, ni sur les dures enclumes crépiter les épées»²; trompettes et épées ont une même origine et brisent les unes comme les autres le silence de l'âge d'or. Cette connivence est confirmée par l'ethnomusicologie. Celle-ci a montré les liens étroits qui ont existé entre les premières armes et les premiers instruments de musique, mieux leur ambivalence: le bouclier servait en dehors de la guerre à la fois de porte-voix et de gong primitif; l'arc musical n'est pas sans lien avec l'arc de guerre³. Homère procède encore au rapprochement suggestif entre l'arc et la lyre (*Odyssée*, XXI, 406-411).

Je ne voudrais pas ici étudier des textes épiques qui exaltent la guerre et le héros guerrier, mais me situer dans un au-delà de l'épopée et voir comment la littérature va réfléchir la guerre (au sens de la refléter) et réfléchir à la guerre; dans les deux cas, il s'agit de la dénoncer et d'exalter la paix. Je partirai de textes du Moyen Age qui n'exaltent plus la guerre comme le faisait l'épopée et l'on parcourra les siècles jusqu'à l'aube du XVIIIe en abordant à la fois des textes poétiques, des fictions (avec Rabelais) et des textes proprement réflexifs (Montaigne, La Bruyère).

¹ Voir DANTE, *Convivio*, II, 13, § 20 ...

² VIRGILE, *Géorgiques*, II, 539-540.

³ Voir A. SCHAEFFNER, *Origines des instruments de musique*, Paris, 1994, p. 101-102.

TEXTE 1:

Chanson anonyme *Jherusalem, grant damage me fais*

Jherusalem, grant damage me fais,
 Qui m'as tolu ce que je pluz amoïe,
 Sachiez de voir ne vos amerai maiz,
 Quar c'est la rienz dont j'ai pluz male joie;
 Et bien sovent en souspir et pantais 5
 Si qu'a bien pou que vers Deu ne m'irais,
 Qui m'a osté de grant joie ou j'estoïe.

Biauz dous amis, com porroiz endurer
 La grant painne por moi en mer salee,
 Quant rienz qui soit ne porroit deviser 10
 La grand dolor qui m'est el cuer entree ?
 Quant me remembre del douz viaire cler
 Que je soloïe baisier et acoler,
 Grant merveille est que je ne sui dervee.

Si m'aït Deus, ne puis pas eschaper: 15
 Morir m'estuet, teus est ma destinee;
 Si sai de voir que qui muert por amer
 Trusques a Dieu n'a pas c'une jornee.
 Lasse ! mieuz vueil en tel jornee entrer
 Que je puisse mon douz ami trover 20
 Que je ne veuil ci remaindre esquaree.

Trad. S. N. Rosenberg et H. Tischler,
Chansons des trouvères, Paris, Le Livre de Poche, 1995:

Jérusalem, tu me fais grand tort,
 tu m'as pris ce que j'aimais le plus.
 Sache-le bien, je ne t'aimerai plus,
 car c'est la chose qui me donne la joie la plus triste;
 bien souvent, j'en soupire et suffoque
 au point que je me mets en colère contre Dieu
 qui m'a ôtée de la grande joie où j'étais.

Bel et doux amis, comment pourrez-vous endurer,
 sur la mer salée, le grand chagrin que vous concevez pour moi,
 quand il n'est rien qui pourrait exprimer
 la grande douleur qui est entrée en mon cœur?
 Lorsque je me rappelle ce doux visage clair
 que j'avais l'habitude de baiser, de caresser
 c'est grand-merveille si je ne deviens pas folle.

Je le jure par Dieu, je ne peux en réchapper:
 il me faut mourir, voilà mon destin;
 et je le sais bien: celui qui meurt d'aimer,
 plus d'une journée de route le sépare de Dieu!
 Hélas ! j'aimerais mieux me mettre en route
 pour pouvoir y retrouver mon doux ami
 que de rester ici abandonnée.

Contexte: chanson de croisade, XIII^e siècle.

Genre: chanson, poésie lyrique (pas de séparation entre musique et littérature), anonymat (effacement de l'auteur).

Forme: 3 strophes de 7 vers.

Originalité: il s'agit d'une chanson de femme, alors que le lyrisme médiéval est essentiellement masculin (le poète est un amant qui chante son amour pour la Dame; cf. la poésie du *Minnesang*); mais il existe des chansons de femme dans toute l'Europe: *Frauenlieder* germaniques, *Cantigas de amigo* en Espagne et au Portugal, où la femme ou la jeune fille chante sa douleur devant l'absence de son ami / amant parti faire la guerre contre les Maures ou Sarrasins qui occupent le sud de l'Espagne. Ici la femme se plaint du départ de son amant pour la croisade à Jérusalem.

Strophe 1: Elle s'ouvre sur une apostrophe à Jérusalem: la ville est personnifiée, elle désigne par métonymie la guerre, la croisade, ce qui est contradictoire, car Jérusalem signifie en hébreu la *ville de la paix* (*ieru – shalom*). L'on peut parler d'une poésie de la révolte: la dame n'aime plus Jérusalem, se révolte même contre Dieu (v. 6): position très originale, très rare dans un siècle qui ignore encore l'athéisme, où il n'est pas pensable de ne pas croire en Dieu; la guerre qui l'a privée de son amant met en cause Dieu: l'amour humain est au dessus de l'amour de Dieu, affirmation radicale et neuve; l'horizontalité prime sur la verticalité.

Strophe 2: La femme apostrophe son ami: la strophe met en scène cet amour horizontal, purement humain; sympathie au sens fort du terme: elle souffre avec son amant (cf. les anaphores *la grant painne // la grant dolor*), souffrance jusqu'à la folie (14); surtout souvenir émouvant ("quant me remembre"), sensualité (*baisier, acoler*); le seul élément concret est la *mer salée*, car le voyage vers la Palestine se réalise par la mer; *mer salée*, mer de larmes, où l'on peut voir aussi un souvenir de la légende de Tristan, qui associe étroitement la mer, l'*amer* (= infinitif "aimer" en ancien français) et l'amertume.

Strophe 3: Hyperbole de cet amour passion: la dame préfère rejoindre son amant, son *douz amis* plutôt que de rejoindre Dieu; elle affirme une dernière fois que l'amour humain est au dessus de l'amour de Dieu.

Conclusion: La croisade est vue ici du côté de celle qui est restée en France, abandonnée, *esquaree* (21); surtout la poésie s'écrit au féminin: perception de la guerre du côté féminin; poésie de l'absence et du désir, du souvenir jusqu'à la folie, jusqu'à la remise en cause de la religion, du lien entre l'homme et Dieu; on privilégie le lien entre l'amant et la dame.



TEXTE 2: EUSTACHE DESCHAMPS, Ballade "Pour Dieu me soit houppele donnée"

<p>Puisqu'il me faut aller au guet de nuit Et des Gantoys attendre la bataille, Armé entier, est bien droit qu'il m'ennuit Emmy les champs où il faut que je saille* Avec le roy, sans mantel et sans paille*, La lance ou poing, la visière levee, Au froid, au vent, à la pluie qui taille*, Pour Dieu me soit houppele donnée.</p>	5	<p>* lance un assaut * sans couverture</p> <p>* cingle</p>
<p>Car ce n'est pas en hiver grand deduit* D'ainsi danser ne d'y prendre la caille* ; Lances, panons et bannières font bruit Et j'ai toudiz* paour que gens ne saille Qui par devant ou par derrier m'assaille ; Mon bassinet m'a la teste afolee* Par trop cheoir, par mauvaise pierraille* : Pour Dieu me soit houppele donnée.</p>	10 15	<p>* plaisir * prendre la caille = attendre en vain</p> <p>* toujours</p> <p>* mon casque m'a blessé la tête * à force de trébucher sur de mauvais chemins</p>
<p>Des estoilles veoir chascun se duit, Du point du jour font maint la devinaille, Et la pluie les escoutes conduit ; La ne baill'on ne pain ne vin en taille. L'un couche bas, l'autre est droit, l'autre baille : La pourrait on veoir mainte fumee, Mon ventre bruit, destreciee ay l'entraille : Pour Dieu me soit houppele donnée.</p>	20	<p>Chacun se plaît à voir les étoiles, ils sont nombreux à prophétiser l'aube, et la pluie guide les espions ; là on ne distribue ni pain ni vin. L'un est couché, l'autre debout, le troisième baille : on pourrait y voir mainte folie, mon ventre gargouille, j'ai le ventre noué : au nom de Dieu, que l'on me donne une houppele donnée.</p>
<p>Envoy</p> <p>Je muir de froid et n'ay chose qui vaille Pour moy couvrir au guet de votre armee ; J'aray toudiz assez pain et vitaille : Pour Dieu me soit houppele donnée.</p>	25	

Contexte: guerre contre les Flandres (1382-1384), contre Gand; conflits perpétuels au Moyen Age, comme le soulignent les deux guerres de Cent ans entre la France et l'Angleterre: conflit autour des deux couronnes. La France et l'Angleterre sont deux royaumes jumeaux, francophones, monarchies puissantes, centralisées. Mais ces guerres restent localisées, ponctuelles, elles ont peu à voir avec les guerres du XXe siècle. Ici il s'agit de la guerre du roi de France pour prendre les Flandres.

Genre: *ballade*, chanson toujours liée à la danse (*baler* = "danser"; cf. *bal*) avec présence d'un refrain, retour de la même mélodie et du même texte: idée de circularité (cf. *Kehrreim*, *kehren*: "tourner"; la danse suppose la circularité); ici le refrain est constitué du dernier vers de la strophe.

Forme: 3 strophes + envoi, strophe raccourcie, sorte de *coda*.

Originalité: La *subjectivité*: non plus la dame laissée seule par son ami parti à la croisade, mais le soldat qui fait le guet; l'on ressent ce que ressent le soldat, poésie de l'identification; le XIVe siècle voit le développement progressif d'une poésie subjective à mettre en rapport avec l'apparition du portrait en peinture, du paysage aussi: on peint ce que l'on voit, non plus un univers symbolique; on peint un personnage avec ses singularités, non plus un type idéal. Un des premiers paysages en littérature figure dans la lettre de Pétrarque narrant son ascension du Mont Ventoux. Ici, la

guerre n'est plus décrite de l'extérieur, mais telle que la ressent le soldat; plus d'idéalisation, mais une sorte de réalisme.

La subjectivité va de pair avec une *sensorialité*: le monde extérieur est perçu par les cinq sens. Le garde ne voit pas ou mal (il ne voit que le ciel et les étoiles), ne peut qu'entendre: il est aux aguets, écoute inquiet, angoissé, les bruits qui l'entourent (11, cf. la peur du noir); il note le désagrément et le poids de l'armure (*bassinnet* au v. 14, soit heaume, casque); ce qu'il ressent le plus rudement est le froid dans la rase campagne (strophe 1), ainsi que le vent et la pluie, d'où le refrain: souhaite un manteau chaud (la houppele donnée), sorte d'obsession; Deschamps utilise le retour du refrain pour souligner cet attente interminable et ce froid qui le tenaille et l'obsède; autre composante à noter, triviale, prosaïque, impensable dans le registre épique: la faim et ses borborygmes (*le ventre bruit*, 23).

Conclusion: Réalisme, impressionisme, subjectivité: la guerre au quotidien et la guerre telle que la ressent un individu; on n'est plus dans l'action héroïque, dans l'exaltation de soi, mais dans l'ordinaire de la guerre, presque sa banalité; dans l'attente aussi: il ne se passe rien (cf. la guerre dans les tranchées et l'attente interminable de l'assaut). On se situe aux antipodes des chansons de geste et du sublime de l'épopée.

TEXTE 3: CHARLES D'ORLEANS, Ballade "De voir France que mon cœur amer doit"

En regardant vers le pays de France, Un jour m'advint, à Douvres sur la mer, Qu'il me souvint de la douce plaisance* Que je soulais* au dit pays trouver; Si commençai de cœur à soupirer, Combien certes que grand bien me faisoit De voir France que mon cœur aimer doit.	5	* du doux plaisir * j'avais l'habitude
Je m'avisai que c'était non savance* De tels soupirs dedans mon cœur garder, Vu que je vois que la voie commence De bonne paix, qui tous biens peut donner; Pour ce, tournai en confort mon penser; Mais non pourtant mon cœur ne se lassoit De voir France que mon cœur aimer doit.	10	* que ce n'était pas sage
Alors chargeai en la nef d'Espérance Tous mes souhaits, en leur priant d'aller Oltre la mer, sans faire demeurance*, Et à France de me recommander. Or nous donn' Dieu bonne paix sans tarder ! Adonc aurai loisir, mais qu'ainsi soit, De voir France que mon cœur aimer doit.	15 20	* sans tarder
<i>Envoi</i>		
Paix est trésor qu'on ne peut trop louer. Je hais guerre, point ne la dois priser; Destourbé m'a longtemps*, soit tort ou droit, De voir France que mon cœur aimer doit !	25	* elle m'a longtemps empêché

Contexte: Charles d'Orléans, grand seigneur français, petit-fils du roi Charles V, a été fait prisonnier par les Anglais à Azincourt en 1415: les Français y sont battus à plates coutures par les Anglais; le poète sera 25 ans prisonnier des Anglais ou plutôt otage. La première partie de son œuvre est écrite en prison ou en exil en Angleterre. C'est le cas de cette ballade qui évoque les événements de l'année 1433; Charles d'Orléans est à ce moment-là à Douvres / Dover au bord de la Manche, au plus près de la France.

Genre: toujours ballade, 3 strophes + envoi.

Originalité: poème de l'exil, poème où pointe le sentiment national: ce dernier se développe progressivement au cours du XVe siècle dans le cadre du conflit franco-anglais (cf. la figure de Jeanne d'Arc). La France se constitue comme nation. La guerre sera un catalyseur du sentiment national.

Strophe 1: Charles d'Orléans regarde vers la France: de Douvres, l'on peut en effet voir la France par temps clair (35 km les séparent). Le sentiment de nostalgie, *Sehnsucht*, domine; tristesse (*souspirer*, 5) et douceur (*grand bien*, 6) du souvenir: douce *plaisance* de la France (les mots riment); c'est un des premiers poèmes dans la littérature française où s'exprime l'attachement au pays natal. Il s'agit surtout d'un souvenir de souvenir: il se souvient (maintenant qu'il écrit) qu'il se souvenait (il y a quelques années alors qu'il était à Douvres) de la France. Le refrain contient deux composantes: *voir France* (sa posture, ses regards tournés vers Calais), amour de la France (= son sentiment).

Strophe 2: L'on assiste à un mouvement d'introspection: regard sur lui-même, théâtralisation du moi; ici le poète critique son dés-

espoir, met en avant les points positifs: *confort*, *réconfort* (12) en raison des pourparlers de paix (noter le qualificatif: *bonne paix*, 11), mais il devra encore attendre sept ans pour sa libération. Le refrain exprime la stabilité de ce sentiment, qui ne peut évoluer: l'amour de la France; le refrain exprime ce qui est intangible. Il peut passer du désespoir à l'espoir, mais ce sentiment d'attachement au pays natal ne bouge pas.

Strophe 3: L'écriture allégorique est fondamentale chez Charles d'Orléans: Espérance est concrétisée et devient un bateau qui doit franchir la Manche (*oultre la mer*, 17) et aller en France; la *nef d'Espérance* évoque peut-être des diplomates, des négociateurs qui vont parler au roi de France. La forme même de l'allégorie est dictée par la situation immédiate du poète qui se trouve au delà de la mer. Une nouvelle composante apparaît: l'appel à Dieu (19), le poème se transforme en prière. Pour la première fois, le refrain est rattaché à un verbe au futur (*Adonc auray loisir*), à l'avenir, non plus au passé; l'espoir se confirme.

Envoi: Conclusion: l'on part d'un discours général, expression proverbiale au vers 22, mais la première personne fait immédiatement irruption avec le vers 23 *Je hé Guerre*; opposition entre la paix et la guerre à travers des personnifications (absence d'articles), opposition qui recoupe l'opposition entre l'amour et la haine (paix / amour vs guerre / haine).

Conclusion: Poésie de l'expérience, du sentiment, du *moi*: la guerre telle que la ressent, non un soldat du guet, mais un grand prince otage des Anglais; et en même temps, mise en scène des deux entités: Guerre et Paix.



TEXTE 4: CHARLES D'ORLEANS, ballade "Priez pour paix le vrai trésor de joye!"

Priez pour paix, douce Vierge Marie, Reine des cieux et du monde maistresse, Faites prier, par vostre courtoisie, Saints et saintes, et prenez vostre adresse*		* adressez-vous
Vers vostre fils, requérant sa hauteesse*	5	* majesté
Qu'il lui plaise son peuple regarder Que de son sang a voulu racheter, En deboutant* guerre qui tout desvoie**		* chassant ** trouble
De prières ne vous veuillez lasser, Priez pour paix, le vrai trésor de joie.	10	
Priez, prélats et gens de sainte vie, Religieux, ne dormez en paresse, Priez, maistres et tous suivant clergie*, Car par guerre faut que l'estude cesse; Moustiers* destruits sont sans qu'on les redresse,	15	* le savoir * couvents
Le service de Dieu vous faut laisser, Quand ne pouvez en repos demeurer; Priez si fort que briefment Dieu vous oie*, L'Eglise veut à ce vous ordonner;		* entende
Priez pour paix, le vrai trésor de joie.	20	
Priez, princes qui avez seigneurie, Rois, ducs, comtes, barons pleins de noblesse, Gentils hommes avec chevalerie; Car meschants gens surmontent gentillesse*; En leurs mains ont toute vostre richesse,	25	* car des gens de peu dominant la noblesse * les conflits en font des parvenus
Debats les font en haut estat monter*, 		
Vous le pouvez chacun jour voir à clair, Et sont riches de vos biens et monnoie, Dont vous deussiez le peuple supporter; Priez pour paix, le vrai trésor de joie.	30	
Priez, peuples qui souffrez tyrannie, Car vos seigneurs sont en telle faiblesse Qu'ils ne peuvent vous garder pour maistrie*; Ni vous aider en votre grand destresse; Loyaux marchands, la selle si vous blesse	35	* par leur autorité
Fort sur le dos, chacun vous vient presser Et ne pouvez marchandise mener, Car vous n'avez sûr passage ni voie, En maint péril vous convient-il passer;	40	
Priez pour paix, le vrai trésor de joie.		
<i>Envoi</i> 		
Dieu tout-puissant nous vueille conforter Toutes choses en terre, ciel et mer, Priez vers lui que brief en tout pourvoie; En lui seulement est de tous maux amender*; calmer tous les maux		* lui seul peut
Priez pour paix, le vrai trésor de joie.	45	

Contexte: même époque que la chanson précédente.

Genre: ballade plus ample, composée de 4 strophes et d'un envoi; solennité de la forme avec ses grandes strophes carrées (10x10).

Originalité: poésie prend ici la forme de la prière, prière pour la paix aux multiples destinataires.

Plan du poème: Strophe 1: s'adresse à la Vierge, aux saints, au Christ: il doit regarder *son peuple* (6) = toute l'humanité ou seulement la France (?) et chasser la Guerre; guerre allégorique entre la Guerre et Dieu.

Strophe 2: s'adresse aux religieux, aux lettrés ou clercs.

Strophe 3: à la noblesse.

Strophe 4: au peuple, au tiers état.

Strophe 5: aux amoureux et aux galants.

Envoi: adresse à Dieu.

Aux extrémités du poème figure le plan divin (Vierge, Christ, Dieu); dans les 4 strophes centrales, sont abordés les 3 *ordres* ou *états* de la société avec intrusion d'un quatrième ordre original et inat-

tendu, les amoureux, ceux qui vivent dans le divertissement et le plaisir.

A chaque fois, Charles d'Orléans montre les conséquences de la guerre pour les états en question:

- la guerre détruit les monastères et les églises, ruine le savoir;
- la guerre perturbe l'ordre social: des gens de peu, des parvenus ruinent la noblesse;
- la guerre perturbe le commerce et empêche la prospérité;
- avec la guerre, la vie galante, la vie courtoise n'est plus possible.

En creux, apparaît l'idéal de Charles d'Orléans: un état où l'Eglise est prospère, où la noblesse garde ses prérogatives, où le commerce est florissant, où la vie de cour est brillante.

Le refrain est ici autonome (à la différence du texte précédent) et est une sorte de condensé de la prière: prière pour la Paix, figure personnifiée et qualifiée de *vray tresor de joye*. Toute la ballade est un vibrant plaidoyer pour la paix.

TEXTE 5: RABELAIS, *Gargantua*, ch. 46

A. Toucquedillon fut présenté à Grandgousier et interrogé par icelluy sus l'entreprinze et affaires de Picrochole, quelle fin il pretendoit par ce tumultuaire vacarme. A quoy respondit que sa fin et sa destinée estoit de conquister tout le pays, s'il pouvoit, pour l'injure faite à ses fouaciens. «C'est (dist Grandgousier) trop entreprint: qui trop embrasse peu estrainct. Le temps n'est plus d'ainsi conquister les royaumes avecques dommaige de son prochain frere christian. Ceste imitation des anciens Hercules, Alexandres, Hannibalz, Scipions, Cesars et aultres telz, est contraire à la profession⁴ de l'Evangile, par lequel nous est commandé garder, sauver, regir et administrer chascun ses pays et terres, non hostilement envahir les aultres, et, ce que les Sarazins et Barbares jadis appelloient prouesses, maintenant nous appellons briganderies et mechansetez.

B. Mieux eust il fait soy contenir en sa maison, royallement la gouvernant, que insulter en⁵ la mienne, hostilement la pillant; car par bien la gouverner l'eust augmentée, par me piller sera destruit. Allez vous en au nom de Dieu, suyvez bonne entreprise; remonstrez à vostre roy les erreurs que congnoistrez, et jamais ne

le conseillez ayant esgard à vostre profit particulier, car avecques le commun est aussy le propre perdu.

C. Quand est de vostre ranczon, je vous la donne entierement, et veulx que vous soient rendues armes et cheval. Ainsi faut il faire entre voisins et anciens amys, veu que ceste nostre difference⁶ n'est point guerre proprement, comme Platon, *li. v. de Rep.*, vouloit estre non guerre nommée, ains⁷ sedition, quand les Grecz meuvoient armes les ungs contre les aultres, ce que, si par male fortunes advenoit, il commande qu'on use de toute modestie⁸. Si guerre la nommez, elle n'est que superficiere⁹, elle n'entre point au profond cabinet¹⁰ de noz cueurs: car nul de nous n'est outragé en son honneur, et n'est question, en somme totale, que de rabiller¹¹ quelque faulte commises par nos gens, j'entends et vestres et nostres, laquelle, encores que congneussiez, vous doibviez laisser couler outre, car les personnages querelans estoient plus à contempner¹² que à ramentevoir¹³, mesmement¹⁴ leurs satisfaisant selon le grief, comme je me suis offert. Dieu sera juste estimateur de nostre different, lequel je supplye plus tost par mort mes tollir¹⁵ de ceste vie et mes biens deperir davant mes yeux, que par moy ny les miens en rien soit offensé.» [...].

⁴ l'enseignement

⁵ sauter sur

⁶ notre différend

⁷ mais

⁸ modération

⁹ superficielle

¹⁰ au plus profond

¹¹ réparer

¹² mépriser

¹³ considérer

¹⁴ surtout

¹⁵ enlever



D. Lors commenda Grandgousier que, present Toucquedillon, feussent contez au moyne soixante et deux mille saluz¹⁶ pour celle prinse¹⁷, ce que feut faict ce pendent qu'on feist la collation au dict Toucquedillon, auquel demanda Grandgousier s'il vouloit demourer avecques luy, ou si mieulx aymoist retourner à son roy. Toucquedillon respondit qu'il tiendroit le party lequel il luy conseilleroit. «Doncques (dist Grandgousier) retournez à vostre roy, et Dieu soit avecques vous.»

E. Puis luy donna une belle espée de Vienne, avecques le fourreau d'or faict à belles vignettes d'orfeveries, et un collier d'or pesant sept cens deux mille marcz, garny de fines pierreries à l'estimation de cent soixante mille ducatz, et dix mille escuz par present honorable. Après ces propos monta Toucquedillon sus son cheval. Gargantua, pour sa seureté, luy bailla trente hommes d'armes et six vingt archiers souzb la conduite de Gymnaste, pour le mener jusques es portes de La Roche Clermaud, si besoing estoit. Iceluy departy, le moyne rendit à Grandgousier les soixante et deux mille salutz qu'il avoit repceu, disant: «Syre, ce n'est ores que vous doibvez faire telz dons. Attendez la fin de ceste guerre, car l'on ne sçait quelz affaires pourroient survenir, et guerre faicte sans bonne provision d'argent n'a q'un souspirail¹⁸ de vigueur. Les nerfz des batailles sont les pecunes¹⁹. - Doncques (dist Grandgousier) à la fin je vous contenteray par honneste recompense, et tous ceulx qui me auront bien servy.»

Contexte: 1534: Rabelais publie *Gargantua*, roman qui met en scène des géants, Gargantua, fils de Grandgousier (= "Grand gousier") et son fils Pantagruel; il y exprime un nouvel idéal humaniste, qui tourne le dos au Moyen Age. *Gargantua*, roman d'éducation ou de formation, se termine par l'utopie de Thélème, abbaye ouverte qui repose sur l'idée de liberté et de plaisir (cf. sa devise *Fais ce que voudra*). Auparavant, figure le récit burlesque d'une guerre: Picrochole le belliqueux (*picrochole* désigne la bile jaune ou *colera*, l'une des quatre humeurs du corps humain: le *picrochole* ou colérique est de tempérament belliciste, guerrier) fait la guerre à Grandgousier. Cet extrait montre l'humanité de Grandgousier, qui traite avec bienveillance son ennemi et lui tient un discours humaniste et pacifiste.

Forme: discours de Grandgousier au prisonnier Toucquedillon, discours pacifiste, art oratoire, importance de la rhétorique dans la formation des écrivains aux XVI^e et XVII^e siècles.

Analyse: § A: le temps n'est plus à la conquête; Rabelais l'humaniste critique ici les Anciens, il ne convient pas de les imiter; nous donne une liste de conquérants mythiques et historiques: Hercule, Alexandre, Hannibal ... Tout cela appartient au passé. Rabelais propose un nouvel idéal, idéal chrétien et évangélique: chacun doit administrer en paix ses terres et ne pas conquérir la terre de son voisin. Le changement d'époque va de pair avec un changement de nom et un changement d'idéologie: prouesse autrefois, maintenant brigandage; les valeurs ont changé, se sont même inversées avec l'Évangile. Rabelais critique aussi une valeur médiévale, la prouesse: le preux chevalier devient un simple brigand au regard des valeurs humanistes et chrétiennes. Rabelais opère une révolution presque copernicienne: elle signe la fin du roman de chevalerie (cf. plus tard *Don Quichotte*).

§ B: il faut rester chez soi, gouverner son pays, prendre en compte l'intérêt de tous. Idéal du bon prince, du bon gouvernement: la paix fait partie du portrait du roi idéal dans les miroirs du prince avec la justice et la charité. Le bon prince est pacifique et maintient son pays dans la paix. Le modèle du prince guerrier et preux chevalier n'est plus de mise.

§ C: Rabelais nous donne une définition de la guerre en posant une différence entre la guerre et la sédition; le conflit entre voisins (et Picrochole est un voisin de Grandgousier) n'est pas une guerre, mais une sédition (Rabelais s'appuie sur la *République* de Platon et l'idée que les conflits entre Grecs ne sont pas des guerres, mais de simples séditions). La faute commise par les hommes de Grandgousier (le vol de miches de pain) ne justifie pas une guerre, il fallait régler le litige pacifiquement, par la justice. Dieu doit être juge du différend: figure de *Deus judex* (l. 32). Fin du texte (**§ D-E**): les actes confirment et prolongent les paroles; Grandgousier met en pratique ses propos en traitant très humainement le prisonnier Toucquedillon: il le libère de sa rançon, lui remet une épée et l'escorte jusqu'à son retour. Mais le chapitre suivant montre la cruauté de Picrochole: il tuera Toucquedillon.

¹⁶ monnaie d'or

¹⁷ cette prise

¹⁸ souffle

¹⁹ richesses

TEXTE 6: MONTAIGNE, Essais, II, 12

Nous trouvons estrange si aux guerres, qui pressent à ceste heure nostre estat, nous voyons flotter les evenements et diversifier²⁰ d'une maniere commune et ordinaire: c'est que nous n'y apportons rien que le nostre²¹. La justice, qui est en l'un des partis, elle n'y est que pour ornement et couverture²²: elle y est bien alléguée, mais elle n'y est ny receuë, ny logée, ny espousée: elle y est comme en la bouche de l'avocat, non comme dans le coeur et affection de la partie. Dieu doit son secours extraordinaire à la foy et à la religion, non pas à nos passions. Les hommes y sont conducteurs, et s'y servent de la religion: ce devoit estre tout le contraire.

Sentez, si ce n'est par noz mains que nous la menons: à tirer comme de cire tant de figures contraires, d'une reigle si droite et si ferme. Quand s'est il veu mieux qu'en France en noz jours? Ceux qui l'ont prinse à gauche, ceux qui l'ont prinse à droite, ceux qui en disent le noir, ceux qui en disent le blanc, l'employent si pareillement à leurs violentes et ambitieuses entreprinses, s'y conduisent d'un progres²³ si conforme en desbordement et injustice, qu'ils rendent douteuse et malaisée à croire la diversité qu'ils pretendent de leurs opinions en chose de laquelle depend la conduite et loy de nostre vie. Peut on veoir partir de mesme eschole et discipline des moeurs plus unies, plus unes? [...]

Confessons la verité, qui trieroit de l'armée mesme legitime²⁴, ceux qui y marchent par le seul zeile d'une affection²⁵ religieuse, et encore ceux qui regardent seulement la protection des loix de leur pays, ou service du Prince, il n'en sçaurait bastir une compagnie de gendarmes²⁶ complete. D'où vient cela, qu'il s'en trouve si peu, qui ayent maintenu mesme volonté et mesme progres en nos mouvemens²⁷ publiques, et que nous les voyons tantost n'aller que le pas, tantost y courir à bride avalée²⁸? et mesmes hommes, tantost gaster nos affaires par leur violence et aspreté, tantost par leur froideur, mollesse et pesanteur; si ce n'est qu'ils y sont poussez par des considerations particulieres et casuelles²⁹, selon la diversité desquelles ils se remuent?

Contexte: les guerres de religion qui déchirent la France dans la seconde moitié du XVIe siècle. La première édition des *Essais* date de 1580, Montaigne meurt en 1592. Il s'agit d'un texte fondamental, du premier livre depuis les *Confessions* de saint Augustin à être consacré par un auteur à lui-même. On rappelle la célèbre préface *Au lecteur*: "Je veux qu'on m'y voye en ma façon simple, naturelle et ordinaire, sans estude et artifice: car c'est moy que je peins. Mes defauts s'y liront au vif, mes imperfections et ma forme naïfve, autant que la reverence publique me l'a permis [...]. Ainsi, Lecteur, je suis moy-mesme la matiere de mon livre: ce n'est pas raison que tu employes ton loisir en un subject

si frivole et si vain. A Dieu donq". Montaigne aborde toutes sortes de sujets, philosophiques, historiques, littéraires, parle de son temps et notamment des guerres de son temps, des guerres de religion, de la colonisation aussi: il est le premier à dénoncer aussi lucidement le colonialisme dans l'essai sur les cannibales.

Originalité: réflexion sur la place de la religion dans les guerres entre catholiques et protestants en France, sujet évidemment d'actualité pour Montaigne, mais aussi pour nous au XXIe siècle. Pour Montaigne, intellectuel avant l'heure, écrivain engagé dans son temps (il a été maire de Bordeaux), la guerre civile est la plus terrible qui soit, guerre à l'intérieur du royaume de France; Montaigne revient souvent sur l'horreur de cette guerre et l'insécurité qu'elle génère: "Les guerres civiles ont cela de pire que les autres guerres, de nous mettre chacun en échauguette [= *sentinelle, guet*] en sa propre maison. [...] C'est grande extrémité, d'être pressé jusques dans son ménage et repos domestique" (III, 9).

§ 1: la justice alléguée par l'un ou l'autre camp (notre cause, notre combat est juste) est un masque, un prétexte. Montaigne insiste sur l'opposition entre la bouche et le cœur, l'extérieur et l'intérieur: la justice n'est pas vécue ou sentie de l'intérieur, elle reste quelque chose d'extérieur, de non vécu. Il prend l'exemple de l'avocat qui plaide une cause sans y croire, par obligation. Les hommes se servent de la religion: la religion est un prétexte pour la guerre. Le vrai moteur de la guerre n'est pas la foi ou la religion, mais nos passions, notre orgueil, notre ambition, notre soif de pouvoir, notre *libido dominandi*. L'on cache cette ambition sous des prétextes de justice ou de religion. La religion est instrumentalisée. Notez l'utilisation du *nous*: *nous* = je + vous, Montaigne s'adresse à ses contemporains et au delà.

§ 2: Adresse directe au lecteur: *Sentez si ...* Chacun modèle la religion (ou la justice) à sa guise et en fonction de son ambition, d'où l'image de la cire: la religion qui devrait être droite et ferme est modelée en fonction des passions. La religion devient une *fiction* au sens étymologique du terme (*ingere* en latin = "modeler"), chacun se fabrique sa religion, celle qui lui convient pour qu'elle serve ses intérêts.

§ 3: Montaigne propose une expérience: si l'on ne retenait dans une armée que ceux qui sont engagés par pur zèle religieux ou par dévouement pour le prince qu'ils servent, on ne trouverait que peu de monde. Pour la plupart des combattants, la religion, le service du prince est un prétexte, un masque.

Conclusion: Montaigne est engagé, mais ne s'engage pas dans un camp ou dans l'autre: il ne défend pas les catholiques contre les protestants (même s'il est catholique), il ne défend pas les protestants contre les catholiques. Montaigne est *au dessus de la mêlée*. Il analyse la guerre avec du recul: les mêmes mécanismes, les mêmes prétextes et mobiles se retrouvent dans les deux camps.

²⁰ varier

²¹ nos passions

²² prétexte

²³ façon d'agir

²⁴ régulière

²⁵ ardeur

²⁶ hommes d'armes

²⁷ troubles

²⁸ abattue

²⁹ livrées au hasard



TEXTE 7: LA FONTAINE, *La Ligue des rats*

Une Souris craignait un Chat
 Qui dès longtemps la guettait au passage.
 Que faire en cet état ? Elle, prudente et sage,
 Consulte son Voisin: c'était un maître Rat,
 Dont la rateuse Seigneurie 5
 S'était logée en bonne Hôtellerie,
 Et qui cent fois s'était vanté, dit-on,
 De ne craindre de chat ou chatte
 Ni coup de dent, ni coup de patte.
 Dame Souris, lui dit ce fanfaron, 10
 Ma foi, quoi que je fasse,
 Seul, je ne puis chasser le Chat qui vous menace;
 Mais assemblant tous les Rats d'alentour,
 Je lui pourrai jouer d'un mauvais tour.
 La Souris fait une humble révérence; 15
 Et le Rat court en diligence
 A l'Office, qu'on nomme autrement la dépense*, * lieu où l'on serre les provisions
 Où maints Rats assemblés
 Faisaient, aux frais de l'Hôte, une entière bombance.
 Il arrive les sens troublés, 20
 Et les poumons tout essoufflés.
 Qu'avez-vous donc ? lui dit un de ces Rats. Parlez.
 En deux mots, répond-il, ce qui fait mon voyage,
 C'est qu'il faut promptement secourir la Souris,
 Car Raminagrobis 25
 Fait en tous lieux un étrange ravage.
 Ce Chat, le plus diable des Chats,
 S'il manque de Souris, voudra manger des Rats.
 Chacun dit: Il est vrai. Sus, sus, courons aux armes.
 Quelques Rates, dit-on, répandirent des larmes. 30
 N'importe, rien n'arrête un si noble projet;
 Chacun se met en équipage*; * en tenue de campagne
 Chacun met dans son sac un morceau de fromage,
 Chacun promet enfin de risquer le paque.
 Ils allaient tous comme à la fête, 35
 L'esprit content, le cœur joyeux.
 Cependant le Chat, plus fin qu'eux,
 Tenait déjà la Souris par la tête.
 Ils s'avancèrent à grands pas
 Pour secourir leur bonne Amie. 40
 Mais le Chat, qui n'en démord pas,
 Gronde et marche au-devant de la troupe ennemie.
A ce bruit, nos très prudents Rats,
 Craignant mauvaise destinée,
 Font, sans pousser plus loin leur prétendu fracas,
 Une retraite fortunée.
 Chaque Rat rentre dans son trou;
 Et si quelqu'un en sort, gare encor le Matou.

Contexte: Louis XIV, guerre contre le reste de l'Europe, l'Empire et la Hollande.

Genre: fable non recueillie, mais publiée isolément en 1692, peut-être en raison des allusions à des événements de son époque.

Forme: long poème avec hétérométrie (vers de 6, 8, 10, 12 syllabes); La Fontaine joue avec souplesse sur la longueur des vers et sur les rimes.

Originalité: fable à clé:

- premier niveau de lecture: un combat classique entre le chat, le rat et ses alliées les souris;

- deuxième niveau: allégorie politique:

Chat, ici Raminagrobis (v. 25) = Louis XIV.

Rat = l'Empereur germanique.

Autres rats et souris = ses alliés.

Allusion obscure: trois hypothèses ont été proposées:

1) projet d'invasion de la Hollande par Louis XIV en 1672 (cf. le fromage de Hollande, v. 33 ?): l'Empereur la défend en réunissant sa Ligue, la ligue des rats;

2) allusion peut-être à la Diète de Ratisbonne: en septembre 1681, Louis XIV avec trente mille hommes occupe Strasbourg; en Allemagne, l'événement avait soulevé une émotion intense, sans que personne ose résister, par crainte d'une guerre générale; la trêve de Ratisbonne en 1684 calme les esprits;

3) 1692: Louis XIV s'empare de Namur; dans ce cas, la fable est écrite sur le vif.

L'allusion n'est en tout cas pas très claire, l'essentiel est ailleurs:

1) dans la vivacité du récit, et l'humour: utilisation du discours direct (les animaux prennent la parole), anthropomorphisme (*dame Souris*, 10; *humble révérence* de la souris, 14 ...), expression qui retrouve son sens premier (*le Chat, qui n'en démord pas*, 41);

2) dans le rapport de force final: le Chat fait peur aux rats, les rats rentrent dans leur trou; la guerre n'a pas lieu.

L'horreur de la guerre est ici exorcisée.

TEXTE 8: LA BRUYÈRE, *Les Caractères*

La guerre a pour elle l'antiquité; elle a été dans tous les siècles: on l'a toujours vue remplir le monde de veuves et d'orphelins, épuiser les familles d'héritiers, et faire périr les frères à une même bataille [...]. De tout temps les hommes, pour quelque morceau de terre de plus ou de moins, sont convenus entre eux de se dépouiller, se brûler, se tuer, s'égorger les uns les autres; et pour le faire plus ingénieusement et avec plus de sûreté, ils ont inventé de belles règles qu'on appelle l'art militaire; ils ont attaché à la pratique de ces règles la gloire ou la plus solide réputation; et ils ont depuis renchéri de siècle en siècle sur la manière de se détruire réciproquement. De l'injustice des premiers hommes, comme de son unique source, est venue la guerre, ainsi que la nécessité où ils se sont trouvés de se donner des maîtres qui fixassent leurs droits et leurs prétentions. Si, content du sien, on eût pu s'abstenir du bien de ses voisins, on avait pour toujours la paix et la liberté.

Petits hommes, hauts de six pieds, tout au plus de sept, qui vous enfermez aux foires comme géants et comme des pièces rares dont il faut acheter la vue, dès que vous allez jusques à huit pieds; qui vous donnez sans pudeur de la hauteur et de l'éminence, qui est tout ce que l'on pourrait accorder à ces montagnes voisines du ciel et qui voient les nuages se former au-dessous d'elles; espèce d'animaux glorieux et superbes, qui méprisez toute autre espèce, qui ne faites pas même comparaison avec l'éléphant et la baleine; approchez, hommes, répondez un peu à Démocrite. Ne dites-vous pas en commun proverbe: des loups ravissants, des lions furieux, malicieux comme un singe? Et vous autres, qui êtes-vous? J'entends corner sans cesse à mes oreilles: L'homme est un animal raisonnable. Qui vous a passé cette définition? sont-ce les loups, les singes et les lions, ou si vous vous l'êtes accordée à vous-mêmes? C'est déjà une chose plaisante que vous donniez aux animaux, vos confrères, ce qu'il y a de pire, pour prendre pour vous ce qu'il y a de meilleur. Laissez-les un peu se définir eux-mêmes, et vous verrez comme ils s'oublieraient et comme vous serez traités. Je ne parle point, ô hommes, de vos légèretés, de vos folies et de vos caprices, qui vous mettent au-dessous de la taupe et de la tortue, qui vont sagement leur petit train, et qui suivent sans varier l'instinct de leur nature; mais écoutez-moi un moment. Vous dites d'un tiercelet de faucon qui est fort léger, et qui fait une belle descente sur la perdrix: «Voilà un bon oiseau»; et d'un lévrier qui prend un lièvre corps à corps: «C'est un bon lévrier.» Je consens aussi que vous disiez d'un homme qui court le sanglier, qui le met aux abois, qui l'atteint et qui le perce: «Voilà un brave homme». Mais si vous voyez deux chiens qui s'aboient, qui s'affrontent, qui se mordent et se déchirent, vous dites: «Voilà de sots animaux»; et vous prenez un bâton

pour les séparer. Que si l'on vous disait que tous les chats d'un grand pays se sont assemblés par milliers dans une plaine, et qu'après avoir miaulé tout leur souïl, ils se sont jetés avec fureur les uns sur les autres, et ont joué ensemble de la dent et de la griffe; que de cette mêlée il est demeuré de part et d'autre neuf à dix mille chats sur la place, qui ont infecté l'air à dix lieues de là par leur puanteur, ne diriez-vous pas: «Voilà le plus abominable sabbat dont on ait jamais ouï parler?» Et si les loups en faisaient de même: «Quels hurlements! quelle boucherie!» Et si les uns ou les autres vous disaient qu'ils aiment la gloire, concluriez-vous de ce discours qu'ils la mettent à se trouver à ce beau rendez-vous, à détruire ainsi et à anéantir leur propre espèce? ou après l'avoir conclu, ne ririez-vous pas de tout votre cœur de l'ingénuité de ces pauvres bêtes?

La Bruyère publie les *Caractères* en 1688, œuvre de moraliste, qui annonce les philosophes des Lumières, Voltaire ou Diderot. Il se moque du travers des hommes, de l'hypocrisie sociale, de la vanité et de la cruauté ordinaire. Ici il attaque la guerre par le biais de l'ironie.

§ 1: La Bruyère nous donne une image des cruautés de la guerre: veuves, orphelins, familles sans héritier, égorgements; il insiste sur le cynisme: les hommes ont cherché à se détruire (*art militaire*, presque un oxymore); la destruction est programmée, concertée, décidée. Il s'interroge ensuite sur la question de l'origine (pourquoi la guerre?): elle s'explique par l'injustice et surtout le désir de posséder (cf. Rousseau, *Discours de l'origine de l'inégalité*).

§ 2: Le paragraphe se construit sur une longue confrontation entre l'homme et l'animal: l'homme est un *animal raisonnable*; l'homme est au dessus de l'animalité grâce à la raison, il est au delà de la nature de par sa culture. Mais ce dépassement est à double versant: il peut être au dessus de l'animal, mais il peut aussi être en dessous et plus cruel que lui. L'art, la culture peut être pervertie et permettre à l'homme d'accomplir des actions particulièrement cruelles comme la guerre. La Bruyère passe par le détour du monde animal pour montrer cette monstruosité: si l'on voyait des loups s'entretuer comme le font les hommes dans les guerres, l'on dirait "Quels hurlements! quelle boucherie!" L'homme ne relève plus de la pure nature comme les bêtes, il est par sa culture capable du pire (la guerre comme réalité anti-naturelle, artificielle ...) comme du meilleur (culture avec les *beaux-arts* ou les *belles-lettres* pour reprendre les expressions de son temps).



La colombe poignardée, Apollinaire et l'écriture poétique de la guerre de 14-18

Nous sommes à une date anniversaire de l'Armistice, deux ans avant son centenaire, deux ans avant le centenaire de la mort du poète, décédé des suites de la grippe espagnole le 9 novembre 1918.

Parler d'Apollinaire suppose rappeler le temps où l'amitié franco-allemande était encore à construire, et je vois ce colloque sur la Paix comme une façon de la célébrer, maintenant qu'elle existe depuis de nombreuses années pour notre joie à tous.

Parler d'Apollinaire et la de paix est aussi un paradoxe, tant il semble avoir célébré la guerre, tant il a été sensible à son caractère à la fois technique et esthétique. Il a construit un univers d'images et de symboles qui exaltent à la fois sa virilité d'amant et les charmes de la femme qu'il aime; nous verrons qu'en célébrant la guerre il célèbre l'amour et l'érotisme, qu'il milite pour une esthétique nouvelle et la défense de l'art, et que cependant, tout en refusant catégoriquement le pacifisme, il se montre sensible aux horreurs de la guerre et aux valeurs d'amitié et de compassion qu'elle suscite:

**Qui donc saura jamais que de fois j'ai pleuré
Ma génération sur ton trépas sacré** (texte 1)

Aussi je voudrais montrer, à partir de la définition de la paix qui nous a été proposée que, si l'homme prône l'engagement volontaire et s'exalte à la pensée d'éprouver son courage au front, le poète, par sa quête de beauté, son langage poétique fondé sur la modernité de ce temps où l'homme invente de nouveaux moyens techniques, tend à **faire oeuvre de paix**, conformément à l'analyse qu'il fait de la situation de son pays d'adoption, menacé par ce qu'il considère comme l'ennemi de la culture latine (c'est la définition de la paix comme **tentative de résolution d'un conflit** et dans l'esprit du temps cette résolution ne peut qu'être belliciste). Il faut dire qu'Apollinaire partage les préjugés xénophobes de son temps sur l'Allemagne, et ce malgré une sincère admiration pour la culture allemande, et qu'il n'aime pas beaucoup l'Angleterre non plus, d'ailleurs... Mais surtout, il me semble que le poète fait oeuvre de paix parce que l'art, en sublimant le réel sans éliminer ce qu'il peut avoir d'atroce et de scandaleux, nous ouvre à la beauté qui est toujours du côté de la paix, car elle est au dessus de toute idéologie (l'art est **démocratie** selon la définition qui voit dans celle-ci **un système de pacification qui se fonde sur la domestication du conflit**). La principale motivation d'Apollinaire, dans ce choix de l'engagement militaire, est le **patriotisme**: l'idée que la culture latine est menacée, et qu'il faut se battre pour la défendre, mais aussi le désir d'être membre à part entière de sa patrie d'adoption. En

effet, Apollinaire est le fils supposé d'un capitaine d'état major de Ferdinand II de Bourbon, roi des deux Siciles. Sa mère, Angelica Kostrowicka, était la fille d'un général polonais qui devint officier de la garde pontificale à Rome, d'où peut-être le goût d'Apollinaire pour l'uniforme. (Janvier 1915: **«Mon cher André, je t'enverrai cette photographie (...) où j'ai pris l'air de Mars quand il attend Vénus»**). Il s'appelle Wilhelm-Apollinaris-Albertus de Kostrowitsky et, installé à Paris, se choisit le pseudonyme de Guillaume Apollinaire en francisant son nom. Il n'obtiendra la nationalité française que le 9 mars 1916. En même temps, il est inconcevable pour Apollinaire d'être poète de guerre sans participer directement au conflit, d'où son engagement volontaire:

**Je suis un poète et les poètes
Sont l'âme de la patrie** (*Couleur du temps*)

l) Apollinaire et la paix

1) Une guerre atroce:

Comme le dit Pierre Caizergues¹, une lecture approfondie de l'oeuvre poétique d'Apollinaire pendant les années de guerre permet de déceler une prise de conscience progressive de l'atrocité et de la longueur du conflit, ainsi que l'impatience et l'anxiété du poète. En effet, le 3 janvier 1915, dans une lettre à Jean Mollet, il déclare: **«Ce n'est pas notre affaire de guerroyer ou la pensée humaine foutra le camp (...) Nous faisons notre devoir aussi bien que les autres, mais vraiment, c'est ailleurs qu'il devrait être. A chacun son métier»**, et le 21 janvier de la même année, il écrit à Lou, sa dernière maîtresse d'avant la guerre, de son vrai nom Louise de Coligny-Châtillon: **«Je commence à désirer la fin de la guerre»**. La vision enthousiaste du début s'assombrit progressivement avec le temps. Mais il s'oppose violemment aux pacifistes et montre sa sympathie au gouvernement Clémenceau parce qu'il fait la guerre. Il avoue son désir de paix dans une autre lettre à Lou: **«La guerre dure trop, s'il faut dire la vérité. Malheureusement, l'Ecole de guerre, les grades, les décorations, les soldes progressives, les citations donnent le change... la stratégie bat son plein!»** (30 juillet 1915) et à Madeleine, la petite fiancée oranaise rencontré dans le train, il écrit le 14 novembre 1915: **«Cette paix, je commence à la souhaiter de toute l'aspiration de ma poitrine.»**, puis le 12 décembre 1915: **«je sens maintenant toute l'horreur de cette guerre secrète sans stratégie mais dont les stratagèmes sont épouvantables et atroces.»** (texte 10)

Nous pouvons donc voir qu'Apollinaire soldat, tout en prônant la nécessité de combattre pour la défense de la culture et de la civilisation, est capable de garder un esprit critique et sa liberté de pensée. Le poète, lui, voit dans son oeuvre une lutte pour le triomphe de la Beauté, qu'il identifie dans un esprit patriotique à la France:

«Je chante la beauté de toutes nos douleurs»

Le 19 novembre 1915, toujours à Madeleine, il affirme ceci: **«s'il y avait eu un peu plus de cubisme, c'est-à-dire d'idées modernes où je sais bien, la guerre serait peut-être finie et nous célébrerions la victoire.»**

2) La défense de la civilisation:

Apollinaire défend la **liberté de l'art** qu'il sent vraiment en péril, mais ne s'intéresse pas aux querelles territoriales: en effet, dans *Chroniques d'Art*, il souligne l'implication des artistes français dans la défense de la culture: **«même dans la tourmente, sans s'être mis le moins du monde «au dessus de la mêlée», les artistes de France n'ont pas manqué au pacifique et sublime devoir que leur impose la haute civilisation française.»** Autrement dit, «faire la guerre serait en l'occurrence **«un pacifique devoir»** ou encore: **«Intelligente et ouverte, la France continue, même pendant la guerre, cette mission civilisatrice que la Grèce et Rome lui ont transmise tout naturellement comme à la nation la plus digne, parce qu'elle est la plus ingénieuse, la plus sensée, la plus mesurée.»**

Vers la fin de la guerre, Apollinaire semble assez inquiet pour la paix, on lit dans *Poèmes retrouvés*, en avril-mai 1917,

**Et il me semble que la paix
Sera aussi monstrueuse que la guerre** (texte 2)

et dans sa pièce poétique *Couleur du temps*, publiée en 1918 ceci:

**A moi ivre de lutte
On voudrait imposer
La paix ignoble et triste
De cette île déserte**

**Et voilà cette paix qu'on cherchait
Cette immobile paix pour laquelle
Ils se battent ces malheureux fous** (texte 3)

La paix ne peut exister qu'au coeur du conflit et le fuir serait trahir, mais la paix peut à son tour générer un bain de sang. Vision prémonitoire? On sait que les poètes ont don de prophétie: la pièce s'achève sur cette phrase très sombre: **«Adieu, adieu, il faut que tout meure»**

Ainsi, il semble que la quête de la paix soit vouée à l'échec, que l'on ait accès seulement à une paix morte à moins d'y travailler au coeur même du conflit, c'est-à-dire de la vie. En effet, travailler à la paix, ce n'est pas fuir la guerre ou le théâtre des opérations. Par conséquent,

Il) Rester poète au coeur du conflit, n'est ce pas faire triompher les valeurs du temps de paix?

1) L'amour:

La beauté de la femme, le désir qu'elle inspire sont magnifiés par l'éloignement, et Apollinaire à la fois chante sa virilité et célèbre la séduction de la femme qu'il aime et désire. La guerre est comme érotisée:

a) La virilité

Lorsque Apollinaire célèbre l'amour, ou la paix, il célèbre les femmes, mais également la virilité. Dans *Calligrammes*, la guerre apparaît comme une initiation à l'âge d'homme: **«me voici libre et fier parmi mes compagnons»** (*Calligrammes, 2e canonier conducteur*). La terre représente la femme, le canon et les obus deviennent sous la plume du poète des emblèmes de virilité, une virilité certes parfois un peu agressive et conquérante, comme on peut le lire dans les lettres et poèmes à Lou:

**Les canons membres génitaux
Engrossent l'amoureuse terre** (*Poèmes à Lou XX*)

**Virilités du siècle ou nous sommes
Ô canons** (*Fusée, lueurs des tirs, Calligrammes*)

Apollinaire présente la guerre comme un acte d'amour, de fécondité, comme si de cette moisson de morts allait naître la vie. En réalité, la guerre est comme Morgane, la sorcière, qui donne des baisers de mort et ce sont des morts que la terre fait naître et multiplie:

**Je suis la blanche tranchée au corps creux et blanc
Et j'habite toute la terre dévastée
Viens avec moi jeune dans mon sexe qui est tout mon corps**



Viens avec moi pénétre-moi pour que je sois heureuse de volupté sanglante

Je guérirai tes peines, tes soucis, tes désirs ta mélancolie (texte 8)

Cette union intime de l'homme avec la terre, c'est le sacrifice du soldat, mais également l'acte amoureux qui vise à conjurer l'horreur et la mort.

Les fusées sont le sperme qui jaillit et retombe comme **«une pluie de larmes amoureuses»** (texte 7). Dans cette comparaison, Apollinaire unit la virilité et la déploration des malheurs dus à la violence guerrière, mais les images décrivent également une féminité de la guerre ou plutôt, la féminité est décrite à travers les images de la guerre:

b) La féminité

Qu'il s'adresse à Lou ou à Madeleine, et parfois les mêmes poèmes se trouvent envoyés à plusieurs femmes tant Apollinaire a peur qu'ils ne se perdent, le charme féminin est dit en termes de guerre, par une série de métaphores qui magnifient ces engins de mort que sont les canons 75:

Nos 75 sont gracieux comme ton corps (texte 5)

ou les obus:

Tes seins sont les seuls obus que j'aime (Fusée)

c) Le masculin et le féminin unis dans une même image ou un seul poème:

Le quotidien du soldat est rempli de la pensée des femmes qu'il aime et cette pensée se fond dans la relation du soldat à ses armes dont la forme l'inspire. Ainsi, dans *La Colombe poignardée et le jet d'eau*, le calligramme associe dans le même mouvement la colombe, faite de noms de femmes aimées du poète, et le jet d'eau, fait de noms de soldats, ses amis. Masculin et féminin sont donc unis dans un mouvement à la fois ascendant et descendant, la colombe de la paix s'élève, mais, meurtrie, elle meurt, le jet d'eau est le jaillissement de la virilité et la retombée de la semence en larmes de deuil. (La «colombe poignardée» est en réalité un pigeon de l'espèce «gallicolumba luzonica» qui porte une tache rouge au cou).

2) C'est un paradoxe que cette guerre dite en termes d'amour, de désir, donc de paix

Le combat, dans *Le Troisième poème secret* adressé à Madeleine, est un acte d'amour:

Entends monter le cri d'amour d'une armée qui soupire vers l'amour

La plupart de ces poèmes qu'on pourrait nommer «de guerre» sont, comme le dit Yves Stalloni, envoyés à une femme, ce qui signifie qu'ils sont orientés vers la paix, la guerre étant, pour Apollinaire, un univers d'hommes. L'*Adieu au cavalier*, qui semble exalter la guerre est expédié à Louise Faure-Favier le 20 août 1915, à Madeleine le 3 septembre, à Lou le 20 septembre, et dès janvier 1915, l'amant-soldat assurait à sa maîtresse:

Mais mon cri va vers toi mon Lou tu es ma paix et mon printemps (texte 6)

Les appas de Madeleine deviennent des symboles de paix et prennent avec humour, une dimension évangélique, ce qui est d'ailleurs familier au poète. Souvent, en effet, ses textes proposent une double lecture, religieuse et érotique:

Si je songe à tes seins le Paraclet² descend

O double colombe de ta poitrine

Et vient délier ma langue de poète

Pour te redire: je t'aime (texte 7)

Ainsi, Apollinaire revisite avec bonheur l'expression «un décolleté pigeonnant».

La dimension religieuse, pour être parodique n'en est pas moins présente:

Douilles éclatantes des obus de 75

Carillonnez pieusement (Fusée)

On pourrait lire la référence religieuse, les cloches et la prière, auxquelles sont associés les éclatements d'obus, comme la volonté d'adoucir la cruelle réalité des combats. En fait, le poète procède avec une certaine ironie, et l'on voit bien que la paix, l'amour et la poésie ne font qu'un.

Enfin,

Cette nuit est belle où la balle roucoule

dans *Calligrammes*, *Chant de l'honneur*, allie dans une métaphore les thèmes de la paix, de l'amour et de la beauté.

La lettre à Madeleine du 2 décembre 1915 vient corroborer cette idée d'un amour qui dépasse l'horreur de la guerre tout en lui laissant sa place: **«Mon amour dans l'horreur mystérieuse, métallique, muette mais non silencieuse à cause des bruits épouvantables, des engins qui sifflent, geignent éclatent formidablement, notre amour est la seule**

étoile, un ange parfumé qui flotte plus haut que la fumée noire ou jaune des bombes qui explosent.»

Donc, nous pouvons affirmer que cette vision métaphorique de la guerre n'en fait pas l'apologie, car nous ne sommes pas dupes de cette vision idéalisée. C'est comme un feu d'artifice, comme ces fleurs que les fusées éclairantes font éclore. Ce ne sont pas de vrais fleurs, ce sont des fleurs de poésie. la guerre est pour Apollinaire un mal nécessaire, ce n'est pas une valeur en soi. En réalité, les valeurs absolues, outre le courage, l'abnégation et le sens de l'honneur des soldats, ce sont la poésie, l'art et la beauté, et elles servent plutôt à conjurer la violence de la guerre qu'à l'exalter. dans *Chant de l'honneur*, le poète se soucie que **«la beauté ne perde pas ses droits (...) à la guerre où nous sommes»**

III) L'imagination au service d'un art nouveau

1) L'imagination métaphorique

«La guerre est un désastre pour les corps et les âmes; mais une fête pour les yeux et l'imagination» dit Yves Stalloni, dans son article en ligne *Guillaume Apollinaire et la guerre*. Dans *Chants de l'Honneur*, Apollinaire écrit:

Et même de l'amour on sait la cruauté C'est pourquoi il faut au moins penser à la Beauté

On pourrait en dire autant de la guerre, que l'art sublime en beauté, et dont il célèbre les valeurs parce qu'elles sont belles:

Chantez ce que je chante un chant pur le prélude Des chants sacrés que la beauté de notre temps Saura vous inspirer plus purs plus éclatants Que ceux que je m'efforce à moduler ce soir En l'honneur de l'Honneur la beauté du Devoir (texte 1)

Faut-il alors séparer l'homme de l'artiste? Non car la vie, elle, ne les sépare pas et l'artiste crée à partir de ce que l'homme vit et ressent, l'homme qui souffre et l'artiste qui rêve. La confrontation à la réalité est magnifiée par le rêve et l'imaginaire:

«J'ai en effet pour la réalité une grande passion et un grand respect. mais le rêve n'en est pas moins la meilleure chose qui soit au monde, car c'est grâce à lui que nous avançons dans le réel.» (*Lettre à Georgette Catelain*, 7 novembre 1915)

Dans *Merveille de la guerre*, le mot «merveille» est à prendre au sens étymologique de ce qui est étonnant, plus proche de l'épouvante que de l'émerveillement. Il s'agit, dit encore Yves Stalloni, de découvrir un champ poétique encore inexploré, suscitant chez

le poète une ivresse lyrique et métaphorique. En effet, Apollinaire est fasciné par le spectacle extraordinaire de la guerre: Ce poème se situe entre la fascination pour un spectacle grandiose et la douleur du quotidien.

Les circonstances, le climat de guerre nourrissent l'écriture poétique. L'imagination transforme l'obus en mimosa, en fleur, lune, seins... Les éclats d'obus sont des abeilles. Ces métaphores n'ont a priori rien de guerrier, et nous voyons à ce moment-là que le poète dit la guerre en termes de paix.

De plus, l'obus ou la fusée dans le feu d'artifice de leur éclatement sont une métaphore de l'acte poétique lui-même, et sa musicalité:

Pendant le blanc et nocturne novembre Tandis que chantaient épouvantablement les obus (texte 7)

Et avec la chanson fine des balles (texte 8)

Enfin, le calligramme est une sorte de poème «explosé» et, dans *La Colombe poignardée...*, la vasque est la bouche ou l'oeil du poète, témoin oculaire et porte-parole de ses amours passées ou présentes et de ses amis engagés dans le conflit.

2) La nouveauté

Pour Apollinaire, la guerre marque une rupture, voire une renaissance, comme le montre le poème *La Petite auto*, dans *Calligrammes*, lorsque Apollinaire rentre en voiture à Paris avec son ami André Rouveyre, au moment de la mobilisation générale:

Nous comprîmes mon camarade et moi Que la petite auto nous avait conduits dans une époque Nouvelle

Ce qui plaît à Apollinaire, c'est la nouveauté et l'aspect technique de la guerre, en particulier le développement de l'aviation, qu'il assimile à la résolution de la tentative avortée d'Icare, dans la mythologie grecque, poétisant ainsi le réel par un recours à la fable antique, **«si merveilleusement réalisée aujourd'hui»** (texte 11) et elle-même façonnée par les poètes du passé, dont il se veut l'héritier. Lui aussi sera le prophète de son temps, il écrit pour l'avenir, pour le temps de la paix. Il annonce d'ailleurs des merveilles à venir: **«Et plus de merveilles que celles qui sont nées depuis la naissance des plus anciens d'entre nous, feront pâlir et paraître puériles les inventions contemporaines dont nous sommes si fiers.»** (id.)

Et d'ailleurs l'aviation ne sera pas toujours un instrument de guerre mais un moyen de transport du temps de paix:



**L'avion! L'avion! qu'il monte dans les airs,
Qu'il plane sur les monts, qu'il traverse les mers,
Qu'il aille regarder le soleil comme Icare**

L'Avion, Poèmes retrouvés.

Et ainsi que le montre encore Yves Stalloni, les découvertes technologiques peuvent dans certains cas donner naissance à un véritable renouveau esthétique. Apollinaire célèbre la vie moderne, à l'instar des futuristes italiens comme Marinetti. On le voit bien dans la lettre à Lou du 18 janvier 1915: **«Rien ne vient donc sur terre, n'apparaît aux yeux des hommes s'il n'a d'abord été imaginé par un poète»** (texte 9)

3) Peindre la vie dans sa totalité

Apollinaire, dès 1917, dans *L'Esprit nouveau et les poètes* (texte 11), nous informe de son intention de créer l'équivalent poétique de la vie dans son ensemble, sans exclure par conséquent ce qui peut l'entacher de laideur ou de mal. Ainsi, la guerre en fait légitimement partie, le poète est artilleur, ce qui ressemble à artificier et au latin artifex, il y a l'art et l'artifice dans le mot, comme le poète se plaît à le souligner, en amateur de jeux de mots: **«J'ai tant aimé les arts que je suis artilleur»** et **«ô mon Loup mon art et mon artillerie»** (texte 6).

Dans la strophe 4 de *Merveille de la guerre*:

**Comme c'est beau toutes ces fusées
Mais ce serait bien plus beau s'il y en avait plus encore
S'il y en avait des millions qui auraient un sens complet et relatif comme les lettres d'un livre
Pourtant c'est aussi beau que si la vie même sortait des mourants**

La comparaison montre que la guerre pourrait agir comme un écrivain et l'hyperbole exprime l'ambition d'une poésie qui a l'univers pour champ d'exploration. Le poète lit et déchiffre les signes de la guerre:

**J'interprète pour tous la douceur des trois notes
Que lance un loriot canon quand tu sanglotes** (texte 1)

La fin du poème *Merveille de la guerre* atteste l'ambition du poète de rendre compte de la totalité du réel et de son don d'ubiquité:

**Je lègue à l'avenir l'histoire de Guillaume Apollinaire
Qui fut à la guerre et sut être partout** (texte 4)

La métaphore sexuelle de la tranchée fécondée par les soldats représente également l'allégorie de la poésie, capable de féconder l'univers des arts par le travail du poète.

Le poète se voit alors comme investi d'une mission, dire la vérité présente et à venir.

4) Le poète, seul médiateur de la vérité du réel

Dans le texte 11, Apollinaire nous dit en effet: **«Le poète, par la nature même de ces explorations, est isolé dans le monde nouveau où il entre le premier, et la seule consolation qu'il lui reste c'est que les hommes, finalement, ne vivant que de vérités, malgré les mensonges dont ils les matelassent, il se trouve que le poète seul nourrit la vie où l'humanité trouve cette vérité.»** La vie est donc le lieu même de l'expression de la vérité.

Et dans *La Femme assise*, publiée en 1920: **«La guerre même a augmenté le pouvoir que la poésie exerce sur moi, et c'est grâce à l'une et à l'autre que le ciel désormais se confond avec ma tête étoilée.»** La tête étoilée, c'est la tête blessée d'Apollinaire, les stigmates de la guerre. C'est comme un accès aux étoiles, à une forme de vérité supérieure, acquise par Apollinaire dans son expérience du conflit: **«Je sais que ceux qui se livrent au travail de la poésie font quelque chose d'essentiel, de primordial, de nécessaire avant toute chose, quelque chose enfin de divin»** (texte 9)

Mais nous ne saurons jamais ce qu'aurait été l'oeuvre future d'Apollinaire, s'il avait survécu à la guerre.

Nous avons donc tenté de lire la poésie de guerre d'Apollinaire à la lumière de la paix. C'était certainement une gageure: l'art est, ainsi, toujours en équilibre instable, car il est à la rencontre du monde et d'une sensibilité individuelle. L'art moderne est depuis Rimbaud familier de cette haute voltige. Et je laisse Apollinaire nous dire:

«L'équilibre que connaissent seuls les poètes que pour ce don dangereux on a comparés aux funambules»

Chronologie

1914

Polémiques avec Henri-Martin Barzun sur le simultanéisme.

En mars, L'Intransigeant lui ôte sa rubrique artistique en lui reprochant de prendre trop vivement le parti du cubisme.

En juin, «Lettre-Océan», le premier «idéogramme lyrique», est publié dans Les Soirées de Paris. Mariage de Marie Laurencin avec un peintre allemand.

Le 1er août, Apollinaire et Rouveyre rentrent précipitamment de Deauville où ils étaient chargés de couvrir la «saison». Ils se font photographier boulevard Poissonnière.

Le 10 août, Apollinaire dépose une demande d'engagement volontaire assortie d'une demande de naturalisation; elle sera provisoirement rejetée.

En septembre, à Nice depuis le début du mois, il rencontre Louise de Coligny-Châtillon le 27, la courtise sans la vaincre, lui envoie des poèmes et la renomme Lou («Je pense à toi»).

Le 4 décembre, il signe son engagement pour la durée de la guerre.

Le 6 décembre, il arrive au 38e Régiment d'artillerie de Campagne de Nîmes. Lou (*Poèmes à Lou, Lettres à Lou*) le rejoint le 7 pour une semaine de passion.

1915

Le 2 janvier, Apollinaire rencontre Madeleine Pagès («Pour Madeleine seule») dans le train de Nice à Marseille.

Les 27 et 28 mars, il passe sa troisième et dernière permission auprès de Lou. C'est la rupture définitive mais les amants promettent de rester amis.

Le 4 avril, il part pour le front.

Le 6 avril, il arrive dans le secteur de Beaumont-sur-Vesles / Courmelois.

Le 17 juin, le recueil, *Case d'armes* est imprimé.

En août, il commence à échanger des lettres avec une jeune poétesse de Montpellier, Jeanne-Yves Blanc, sa marraine de guerre («Pour Y.B.»).

Le 1er septembre, après avoir été agent de liaison, brigadier fourrier et observateur aux lueurs, il est chef de pièce. Dans le secteur des Hurlus, il participe à la seconde offensive de Champagne qui débute le 25 septembre, au cours de laquelle Blaise Cendrars perd son bras droit.

Le 18 novembre, il est affecté au 96ème Régiment d'Infanterie sur sa demande, dans le secteur de la butte de Tahure.

Il passe les fêtes de Noël et du Jour de l'an à Oran auprès de Madeleine (*Lettres à Madeleine*).

1916

Le 9 mars, il est naturalisé français par décret.

Le 14 mars, après son retour d'Oran et plusieurs semaines de manœuvres, il remonte en ligne au Bois des Buttes, au sud-est du Chemin des Dames.

Le 17 mars, il est blessé d'un éclat d'obus à la tempe droite.

Le 28 mars, il arrive au Val de Grâce à Paris. Il est transféré sur sa demande à l'hôpital italien où Serge Férat est infirmier.

Le 9 mai, il subit une trépanation visant à enlever l'hématome dû au choc de la blessure. Sa convalescence sera longue et douloureuse.

Le 17 mai, il reçoit une citation à l'ordre du régiment et la Croix de guerre.

En octobre, Apollinaire publie le *Poète assassiné*, recueil de contes prêt dès avant la guerre et auquel il vient d'ajouter un ultime chapitre.

1917

Il renoue avec les milieux artistiques et reprend ses activités littéraires et journalistiques. André Breton (qui lui écrit depuis décembre 1915) et Philippe Soupault se tournent vers lui. Pierre Reverdy le désigne comme chef de file de la jeune génération dans sa revue Nord-Sud.

Le 18 mars, il emploie publiquement l'adjectif «sur-réaliste» dans le programme du ballet *Parade* (Satie, Cocteau, Picasso, Massine).

Le 24 juin, première controversée de la pièce *Les Mamelles de Tirésias* (Apollinaire et *Les Mamelles de Tirésias*) au Conservatoire Maubel à Montmartre. Le lendemain, il prend ses fonctions à la Censure.

Le 26 novembre, conférence sur l'Esprit nouveau au Vieux-Columbier, lue par Pierre Bertin.

Il publie plus de poèmes que dans aucune autre année. Publication de *Vitam impendere amori*. Il écrit un scénario de cinéma, *La Bréhatine*, avec André Billy. Il rencontre Amélia, dite Jacqueline, Kolb, «la jolie rousse».

1918

En avril, il publie *Calligrammes (Calligrammes)*. Poèmes de la paix et de la guerre 1912-1916.

Le 2 mai, mariage avec Amelia Kolb, dite Ruby, «la jolie rousse» (*Calligrammes*).

Le 28 juillet, il est promu lieutenant.

Le 9 novembre, il meurt à l'âge de 38 ans de la grippe espagnole dont l'épidémie ravage l'Europe. Engagé pour la durée de la guerre, il est déclaré «Mort pour la France».

Il est inhumé le 13 au Père-Lachaise.

Il laisse un opéra-bouffe *Casanova* (musique d'Henri Defosse), une pièce en répétition *Couleur du temps*, un recueil de chroniques *Le Flâneur des deux rives* (1919), un roman inachevé *La Femme assise* et le *manuscrit des Diables amoureux* (recueil de ses travaux pour la Bibliothèque des Curieux qui paraîtra en 1964).

Bibliographie:

Pierre Caizergues, *Apollinaire et la politique pendant la guerre, La revue des Lettres Modernes*, 1973

Sylvain Rheault, *Apollinaire aime la guerre ou lecture de l'assertion d'une masculinité nouvelle, Voix plurielles*, mai 2004

Yves Stalloni, *Guillaume Apollinaire et la guerre*



« [...] le principe de la liberté de la presse n'est pas moins essentiel, n'est pas moins sacré que le principe du suffrage universel. [...] Ces deux principes s'appellent et se complètent réciproquement. La liberté de la presse à côté du suffrage universel, c'est la pensée de tous éclairant le gouvernement de tous. Attenter à l'une c'est attenter à l'autre.

[...] toutes les fois que ce grand principe sera menacé, il ne manquera pas [...] d'orateurs de tous les partis pour se lever et pour protester comme je le fais aujourd'hui.

La liberté de la presse, c'est la raison de tous cherchant à guider le pouvoir dans les voies de la justice et de la vérité. [...] favorisez cette grande liberté, ne lui faites pas obstacle ; songez que le jour où [...] on verrait ce principe sacré, ce principe lumineux, la liberté de la presse, s'amoinrir au milieu de nous, ce serait en France, ce serait en Europe, ce serait dans la civilisation tout entière l'effet d'un flambeau qui s'éteint ! »

(Hugo 1848)

C'est ainsi que Victor Hugo s'est déclaré le 11 septembre 1848 pour le principe de la liberté de la presse. Il signale que la presse, l'écriture, sert – entre autres – à s'élever contre toutes sortes de menaces. C'est dans cette dimension que la présente contribution est un plaidoyer pour un engagement et se veut de faire une dédicace aux jeunes écrivains contemporains qui s'engagent et écrivent pour la paix – et de leur donner la parole.

Ce texte n'a pas l'ambition de discuter la complexité de la littérature contemporaine en général ; de plus, elle ne prétend pas être un discours scientifique ni un discours didactique ou méthodologique. Il s'agit plutôt d'une approche que l'on pourrait intituler de philosophique. Il s'agira dans les prochains passages de focaliser un genre très particulier : des écrits d'adolescents qui ont tous et toutes obtenu le prix Clara. Le choix des auteurs est un choix absolument arbitraire – et il se veut d'être une révérence envers ces jeunes personnes qui écrivent pour eux-mêmes et, parfois peut-être inconsciemment, pour la paix. Nous présentons ici donc des considérations tout à fait incomplètes qui ont l'objectif de susciter la réflexion – par rapport à la littérature de jeunesse, la paix, l'engagement.

Jeunes écrivains

Essayons dans un premier temps de définir ce que l'on doit comprendre dans ce contexte par « jeunes ». Ce terme est-il lié à une question d'âge – donc se réfère-t-il à des auteurs qui ne possèdent pas encore d'un vécu d'une longueur qui serait à définir ? Ce terme veut-il plutôt faire allusion au fait que les écrivains pré-

sentés soient jeunes en écriture, c'est-à-dire qu'ils n'écrivent pas encore depuis longtemps ? Ou bien s'agit-il encore d'écrivains publiés récemment, donc dont l'œuvre n'est pas encore accessible depuis longtemps ? Ou, finalement, le terme de « jeune » se réfère-t-il au fait que les écrivains soient contemporains ? Nous pouvons constater que le terme « jeune », dans ce contexte, peut posséder plusieurs dimensions.

Ajoutons à ce constat le terme d'« écrivain » qui se définit comme « quelqu'un qui compose des œuvres littéraires » (Larousse), et nous pouvons préciser que, dans le contexte de cet article, nous allons nous consacrer à des personnes qui composent des œuvres littéraires, qui sont jeunes en âge (concrètement ayant entre 13 et 17 ans lors de la publication de leur « composition »), mais qui ne sont pas forcément jeunes en écriture car certains parmi eux écrivent depuis qu'ils sont tout petit. L'on pourrait donc dire que nous allons retrouver de jeunes auteurs qui sont engagés dans l'écriture et qui pourraient servir de modèle aux jeunes de nos cours de Français Langue Étrangère. Annabelle Moulin, lauréate du prix Clara de 2013, explique dans sa courte présentation sa raison d'écrire :

« J'écris pour mieux me connaître. J'écris pour la joie de toucher ceux que j'aime et pour la douce culpabilité de faire parfois couler les larmes. J'écris pour m'« encre » dans le réel, pour tenter de me libérer de tout ce qui m'interpelle ou me révolte. [...] J'écris parce que je ne peux pas m'empêcher de transformer mes rencontres en personnages, mes cadres de vie en lieux d'intrigues et les anecdotes glanées en bribes de nouvelles. »

(Moulin 2013, 68)

Les auteurs que nous allons présenter dans cet article sont tous des lauréats du prix Clara. Ce prix destiné à primer des nouvelles écrites par des adolescents de 13 à 17 ans a été remis pour la première fois en 2007 par un jury présidé par Erik Orsenna, membre de l'Académie Française. Chaque année, entre six et huit lauréats sont honorés par le jury autour de l'« immortel » Orsenna et des représentants du monde de la littérature, de l'édition et des médias. La récompense pour ces jeunes est la publication de leur nouvelle dans un recueil au sein des Éditions Héloïse d'Ormesson. Il s'agit d'un prix à vocation caritative car aussi bien le travail du jury que la publication ainsi que tous les revenus de la vente des recueils de nouvelles sont attribués à l'Association pour la recherche en cardiologie du fœtus à l'adulte (ARCFA) de l'hôpital Necker-Enfants malades.

Malheureusement, le monde scientifique focalise dans sa recherche très rarement la littérature de jeunesse ce qui est généralement dû au fait qu'elle est perçue comme moins élaborée et importante que celle écrite par de « grands » écrivains ou même des classiques, d'où son statut plutôt marginalisé au sein de la vie universitaire (et aussi scolaire) – bien que ces dernières années un petit nombre de chercheurs se consacre davantage à ce genre littéraire. Si déjà la littérature de jeunesse – quel euphémisme, ne s'agit-il pas davantage d'œuvres écrites par des adultes – ne réussit pas d'être pris en considération dans le monde littéraire,

combien plus difficile doit s'avérer la reconnaissance sociétale lorsqu'il s'agit d'œuvres littéraires écrites par de jeunes écrivains, « jeune » étant dans ce contexte synonyme d'« adolescent ». Mais : ces nouvelles, primées par le jury du prix Clara, sont d'une qualité littéraire remarquable et ne doivent pas se cacher derrière les « grands » écrivains. Elles sont toutes des nouvelles respectant les critères de ce genre littéraire et possédant des sujets qui proviennent du champ de réflexion des jeunes – mais qui nous touchent tous.

Écrire pour la paix

Comment reconnaître si ces jeunes écrivains écrivent « pour la paix » ? Le mot « pour » signale qu'il s'agit d'un engagement, d'une activité, d'une prise de position, comme le précise Pauline Rolland, lauréate du prix Clara 2012, dans la préface d'un recueil de textes écrits par des lauréats du prix en hommage à Charlie le 11 janvier 2015 :

« C'est pour dénoncer la barbarie, le terrorisme, l'extrémisme, que nous avons pris la plume [...] ; c'est pour affirmer nos valeurs françaises de Liberté (de presse, de religion, d'expression), de solidarité et de respect que nous, la jeune génération, la « relève », avons choisi ici de nous exprimer. » (Rolland 2015, 2)

Ces jeunes lauréats s'engagent donc, sont actifs, prennent position. Mais le font-ils pour la paix ou simplement pour écrire ?

Dans une première réflexion, le terme de « paix » nous semble très clair et logique : c'est une situation dans laquelle il n'y a pas de guerre. Mais dans une deuxième réflexion l'on doit constater qu'il serait peut-être un peu trop simple de réduire la « paix » à l'absence de guerre. En effet, la paix n'est pas l'absence de guerre – ni le contraire de guerre. Aussi, ce n'est pas simplement l'absence de violence. Car toutes ces définitions réduiraient la « paix » à une vision vide, passive, incomplète et lointaine. Si nous essayons de donner à la « paix » une vision pleine, active, complète et proche, nous constatons qu'il s'agit d'une relation de bien-vivre ensemble, basée sur le respect, la sérénité, la cordialité et la bonne intelligence entre humains, fondée sur l'expression du cœur et sur la raison. Il s'agit donc d'un choix de vie à la fois individuel, collectif, économique, politique.

Comme le disait déjà au XVII^e siècle le philosophe néerlandais Baruch Spinoza : « La paix n'est pas l'absence de guerre, c'est une vertu, un état d'esprit, une volonté de bienveillance, de confiance, de justice ! » S'engager pour la paix demande donc un savoir, des compétences et une prise de position – et chez nous, en sus, de défendre les valeurs démocratiques. Et c'est ce que font ces jeunes écrivains quand ils réagissent, à peine quatre jours après l'attentat sur la liberté de la presse en janvier 2015, avec un recueil de textes et d'images dont l'extrait suivant de Enya van den Abeele (lauréate du prix Clara en 2012) :

*En tuant tous ces gens,
Ils les ont faits immortels.
Peut être que « Dieu est grand »,
Mais l'humanité, où est-elle ?*

[...]

*Si seulement nous étions tous unis,
Juifs, chrétiens, musulmans, athées,
Nous lutterions ensemble au nom de la paix*

[...]

*Dessinons, écrivons,
Notre encre, plus que le sang,
Sera notre rébellion. »*
(van den Abeele 2015)

La paix signifie une activité et non une passivité, un engagement pratiqué tous les jours ; c'est le contraire de la violence qui implique de former un contrepoids pour susciter la remise en cause des « violents ».

Ecrire pour la paix est donc contribuer à la culture, développer les mots pour créer une œuvre littéraire ; c'est s'engager à travers l'écriture et faire parler l'imagination et l'imaginaire. Ecrire pour la paix, c'est prendre position – et, surtout, c'est être lu pour inciter les débats. Mais prendre position par rapport à quoi ? Par rapport à la violence diversifiée, et ceci est plus que la guerre ; il s'agit ici de toutes les violences dans notre (ou nos) société(s), donc aussi les violences verbales. C'est ainsi que Théo Ruel, lauréat de 2014, déclare à l'âge de 16 ans :

« J'ai peur qu'un jour, on me coupe les mains et la langue, ne me laissant que les yeux et les oreilles pour voir et entendre les atrocités du monde.

C'est pour cela que je me bats pour ma liberté et celle de tous les hommes, car il n'y a pas de raison d'exister si c'est pour rester dans l'ombre. Et cette ombre je la vois grandir tous les jours, l'ombre de la violence, de l'injustice, de l'inhumain et de la mort. [...] Ce que je voudrais, c'est que chacun devienne une bougie, que chacun brille autant qu'il le peut pour repousser la nuit. Et tous, nous illuminerons le monde. Nous devons nous battre contre l'ignorance et l'obscurantisme [...].

L'extrémisme, qu'il soit religieux ou politique est un danger pour l'humanité. Il ne sert à rien de se replier, lorsque l'on croit que tout espoir est perdu, vers des personnages qui derrière leur charisme peut-être grand cachent des intentions des plus obscures. À tout ces gens sans véritable but, sans ambitions et qui se croient perdus, je veux raviver l'espoir, oui l'espoir. Aucun Homme n'a jamais agi sans une étincelle, et cette flamme, nous nous devons de l'alimenter au plus profond de nos cœurs. Car même dans les heures les plus sombres, il faut garder espoir que demain sera un jour meilleur. [...]

Je crois toujours en l'Homme, et jamais rien n'altérera cette foi. En cette nuit, je regarde le ciel, et imagine que [...] ces douces âmes dansent désormais avec les étoiles pour l'éternité. Et chaque fois que je regarderai le ciel nocturne, je me rappellerai ce pour quoi je vis, ce pour quoi j'écris, un mot : liberté. »
(Ruel 2015)

Vu de cet angle-là, toute écriture peut se dire un engagement pour la paix, aussitôt qu'elle prenne position et qu'elle incite la



réflexion sociétale. C'est ce que fait par exemple Justine Guillet-Aoustin, lauréate 2010 du prix Clara quand elle s'adresse aux kachnikovs de l'attentat de la manière suivante :

*« Tu n'as pas choisi d'être de métal et d'acier...
Tu n'as pas choisi d'être fabriquée...
Tu n'as pas choisi ton utilité...
[...]
Tu n'as pas choisi de ternir une religion...
Tu n'as pas choisi de rivaliser avec un crayon...
Tu n'as pas choisi de pointer ton canon...
[...]
Tu n'as pas décidé d'être un objet manipulé...
Tu n'as pas décidé que seul l'homme puisse porter atteinte à l'humanité...
Tu n'as pas choisi de les assassiner...
Tu n'as pas choisi de choquer un pays entier...
Tu n'as pas choisi de tenter de tuer la liberté. »*
(Guillet-Aoustin 2015)

Ecrire pour la paix c'est s'engager pour un changement de perspective comme le fait Pauline Rolland en 2012 dans sa nouvelle « Esquisse pour un chaos d'encre et de sang » dans laquelle elle raconte l'histoire d'un jeune homme au cœur greffé qui essaie de trouver son donateur mort dans un accident et entre en conversation avec sa mère ; ou Tamara Raidt (2015) qui décrit dans « Le plus beau jour de ma vie » ce plus beau jour qu'est le mariage de la protagoniste d'une manière si émouvante que l'on a – à la fin – la difficulté de se rendre compte que la réalité présentée nous est si étrangère que nous ne pouvons pas nous libérer de nos préjugés bien qu'il serait très important de se permettre de quitter nos positions hautaines pour comprendre les autres cultures ; ou encore Zoé Baum en 2016 qui, dans sa nouvelle « Éclats de vie », change de perspective tout au long de son intrigue. Chaque conversation engagée se finalise dans un changement de narrateur.

Ce changement de perspective est donc le fondement de la compréhension de l'autrui, du respect et de la tolérance comme le présente Eugénie Ribault, lauréate de 2013 :

« Après tout ça [...], je me suis demandé si on avait réellement le droit de tout dire, de tout moquer [...] : oui, à condition de tout moquer sans distinction. Tourner en dérision une seule cible [...] ce n'est plus rire d'une chose mais la dénigrer. [...] La liberté d'expression [...] est une des richesses les plus enviées de notre pays à travers le monde. L'écriture elle-même n'aurait pas d'intérêt si tout le monde avait les mêmes idées et les mêmes opinions ! »
(Ribault 2015, 41)

Puis elle cite la femme de lettres britannique Evelyn Beatrice Hall qui écrivit sous le pseudonyme de Stephen G. Tallentyre et qui, dans son œuvre sur Voltaire, a déclaré : « I disapprove of what

you say, but I will defend to the death your right to say it ! » (Tallentyre 1906, 199)

Que rajouter à cette phrase datant du début du XXe siècle. La lutte que Hall évoquait en 1906 et qu'elle attribue déjà au Siècle des Lumières n'est pas terminée – et « c'est à nous de défendre cette valeur fondamentale » (Ribault 2015, 42).

Ecrire pour la paix, c'est en suite aussi un travail de mémoire comme le font Elora Roudet (2015) dans « La Rumeur » où est mêlée l'histoire d'une jeune adolescente qui vit l'exclusion dans son école du XXIe siècle et est confrontée à la vie de sa grand-mère pendant la deuxième guerre mondiale ; ou Siloé Cazals (2014) qui, dans sa nouvelle « Helmut », raconte l'histoire d'un fusil de la première guerre mondiale : « Le sujet était de raconter un épisode de la vie d'une personne ayant vraiment existé lors de la Grande Guerre. [...] je n'avais pas de personnage potentiel et j'ai choisi de mettre en position de narrateur un fusil de l'époque. » (Cazals 2014, 42) Ou finalement Estelle Desjardins (2016) dont la nouvelle « La fuite » plonge dans un récit d'une famille fuyant les bombes en Syrie. Ou encore comme le déclare Fanny Perdereau, lauréate de 2012, dans le recueil en hommage à Charlie :

*« Je voudrais faire un texte sur la force de la liberté
Qui lutte contre le fanatisme dont la faiblesse me fait pitié
Je voudrais faire un texte sur la liberté d'expression
Car ces soldats sont morts et ça mérite introspection.
[...]
Mais, citoyen, avant de t'assoupir,
Pense à cette histoire qui ne te fera pas dormir.
Aujourd'hui les libertés sont en danger.
Aujourd'hui, tu t'es levé, et demain... il faudra s'en rappeler. »*
(Perdereau 2015)

Les jeunes écrivains présentés ici sont donc des compositeurs de littérature de l'âge de nos élèves. Ils écrivent et s'engagent pour développer un contrepoids à la violence. Ils et elles ne se taisent pas. Ils et elles parlent, se lèvent, et élèvent leurs voix pour la paix. Et ils et elles s'expriment clairement pour faire comprendre à tout lecteur que la passivité n'est pas une option acceptable et qu'il faut, constamment, s'engager, s'élever et prendre position :
Depuis hier je repense à mes rêves. Je me jure d'écrire des livres insolents quand je serai grande. Et aussi, de devenir professeur, parce que Victor Hugo [...] a dit que chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne. [...] je veux que tu penses aussi à toutes les libertés qu'on nous abîme ; pas seulement la liberté d'expression mais aussi celle des corps que l'on bâillonne, celle de s'aimer librement, celle de rire de ce qui n'est pas drôle. Depuis hier, on est des millions debout. Je voudrais juste te demander une chose. Quand on aura accusé le choc et qu'on aura fait notre deuil, quand justice sera faite – je dis justice et je ne dis

pas vengeance –, quand l’immense vague de solidarité qui s’est levée sera retombée dans les soucis du quotidien : s’il te plaît, ne te rassois pas. »

(Moulin 2015)

Alain Viala, professeur de littérature française à Oxford et Paris, a déclaré dans son manifeste sommaire pour les études littéraires: « *Qu’est-ce [...] qu’un littéraire ? En termes de savoirs, un connaisseur de la langue et des idées, des images et des sensibilités qui pétrissent une société ; en termes de savoir-faire, quelqu’un qui maîtrise l’expression [...] et l’analyse des textes jusque dans leurs implicites ; en termes de savoir-être, un esprit qui interroge. Dans une société d’information, quoi de plus utile ? Dans une société massifiée, quoi de plus fondamental ? [...] Il s’agit d’un enjeu-clé d’aujourd’hui et de demain. [...] Et le jeu en vaut la peine, pour peu qu’on désire un monde où l’on ose penser et où le droit à la parole soit une égalité. »* (Viala 2009, 12)

Des esprits qui s’interrogent – en effet, ceux-ci sont primordiaux dans notre monde.

De nos jours si influencés par des « faits alternatifs », par un populisme « post-factuel » acharné et basé sur l’émotion uniquement, par des nationalismes qui nient tous les acquis de notre monde depuis les grandes guerres de la première moitié du XXe siècle, par des radicalisations (religieuses ou autres), par un accroissement d’actes de terrorisme partout dans le monde – dans ce monde actuel, ce n’est pas simplement la littérature en général, mais c’est *cette* littérature particulière, ce sont *ces* écrivains, dont les jeunes ont besoin. Dans les programmes scolaires, malheureusement, ces écrits d’ados n’ont pas (encore) leur place bien que les lois scolaires – tout au moins celles en Allemagne – déclarent comme objectif prioritaire de la scolarisation de nos élèves l’éducation à la citoyenneté. D’où l’énorme utilité des écrits de ces jeunes gens qui ont l’âge de nos élèves, qui s’engagent à travers leurs écrits pour la paix comme nous l’avons développé ci-dessus. Lire ce qu’écrivent les jeunes de leur âge, comprendre leur engagement et leur prise de parole et les prendre comme modèle pour un courage civique, pour s’engager pour la paix.

Références

Baum Zoé (2016) Éclats de vie. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2016*. Paris, 25-43.
 Cazals, Siloé (2014) Helmut. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2014*. Paris, 41-55.
 Desjardins, Estelle (2016) La fuite. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2016*. Paris, 83-94.
 Guillet-Aoustin, Justine (2015) Kalach’. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*. En ligne : http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 16.

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=%C3%A9crivain> [dernier accès 31.01.2017]

Hugo, Victor (1848) *La liberté de la presse*. En ligne : <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee-histoire/grands-moments-d-eloquence/victor-hugo-11-septembre-1848> [dernier accès le 04.02.2017]

Moulin, Annabelle (2013) Vim Corpus Tultit. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2013*. Paris, 67-87.

Moulin, Annabelle (2015) sans titre. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*. En ligne :

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 41.

Perdereau, Fanny (2015) sans titre. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*.

En ligne :

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 32-33.

Raidt, Tamara (2015) Le plus beau jour de ma vie. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2015*. Paris, 33-44.

Ribault, Eugénie (2015) sans titre. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*.

En ligne :

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 41-42.

Rolland, Pauline (2012) Esquisse pour un chaos d’encre et de sang. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2012*. Paris, 177-193.

Rolland, Pauline (éd., 2015) *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*. En ligne :

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017]

Roudet, Elora (2015) La Rumeur. In Éditions Héloïse d’Ormesson (éd.) *Nouvelles d’ados Prix Clara 2015*. Paris, 67-90.

Ruel, Théo (2015) sans titre. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*. En ligne:

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 44-45.

Tallentyre, Stephen G. (1906) *The Friends of Voltaire*. London.

En ligne: <https://ia902604.us.archive.org/20/items/friendsofvoltaire00hallrich/friendsofvoltaire00hallrich.pdf> [dernier accès 04.02.2017].

Van den Abeele, Enya (2015) sans titre. In P. Rolland (éd.), *Nous sommes Charlie. Recueil d’hommages des lauréats du prix Clara*.

En ligne :

http://media.wix.com/ugd/f7ed54_40cf1b7e803943eda147a7fb560b87c3.pdf [dernier accès 31.01.2017], 36-37.

Viala, Alain (2009) *La culture littéraire*. Paris.



„Mit Leïla Sebbar habe ich eine Autorin kennengelernt, die ich vorher noch nicht kannte“, „Die Gruppenarbeit fand ich sehr anregend, als wir gemeinsam diskutiert haben, wie man den Textausschnitt im Unterricht einsetzen könnte“. So kommentierten ein Französischlehrer und eine Französischlehrerin in der Abschlussrunde

das literaturdidaktische Atelier „Soziale Konflikte in der französischsprachigen Literatur des 20./21. Jahrhunderts“, das am zweiten Tag der Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises Kongressstag in Dresden (9.-12.11.2016) auf dem Programm stand. Geleitet wurde der Workshop von einem dreiköpfigen Team der Technischen Universität Dresden, dem Fremdsprachendidaktiker Jun.-Prof. Dr. Mark Bechtel, der Literaturwissenschaftlerin Prof. Dr. Roswitha Böhm und ihrem wissenschaftlichen Mitarbeiter Matthias Kern. Dass Fachwissenschaften und Fachdidaktik in der Lehrerbildung enger zusammenarbeiten sollen, ist ein bekanntes Desiderat, leider wird es selten umgesetzt. Das Team wollte mit dem dreistündigen Workshop einen konkreten Beitrag zur besseren Verzahnung beider Bereiche leisten. Der fachwissenschaftliche Input sah vor, die Komplexität des Themas „Frieden/Konflikte“ zu veranschaulichen und den literaturwissenschaftlichen Kontext zweier Texte zu verdeutlichen. Der fachdidaktische Zugriff bestand darin, das Potential literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen bewusst zu machen, literaturdidaktische Verfahren vorzustellen und den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, selbst aktiv zu werden und in Kleingruppen an einem Unterrichtsentwurf für die ausgewählten Texte zu arbeiten, die Ergebnisse zur Diskussion zu stellen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren.

Diese Zielsetzung spiegelte sich im Aufbau des Workshops. Nach einem Einstieg, bei dem sich die Teilnehmenden in einer Murmelphase jeweils zu zweit darüber austauschten, was sie unter „sozialen Konflikten“ und „sozialem Frieden“ verstehen, führte Matthias Kern aus fachwissenschaftlicher Sicht in die Thematik ein. In seinem Kurzvortrag wies der Referent zunächst auf den Ausgangspunkt für die Workshop-Idee hin, nämlich den von Kristian Raum, abgeordneter Lehrer für Französisch an der TU Dresden, Mark Bechtel und ihm selbst ins Leben gerufenen Arbeitskreis „Friedens- und Konfliktforschung“, in dem eine Gruppe von Lehrern, Schülern, Studenten und Wissenschaftlern an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Frieden/Konflikte“ arbeitet. Um von einer stark vereinfachenden „Friede-Freude-Eierkuchen“-Vorstellung zu einem differenzierteren Begriff von „Frieden“ zu kommen, erwies sich die Unterscheidung Galtungs (1982) zwischen „negativem Frieden“ und „positivem Frieden“ als hilfreich. Während erster einen Zustand der Abwesenheit von Krieg bei gleichzeitiger Existenz struktureller Gewalt (Ungleichheit, Armut, Diskriminierung) bedeutet, meint zweiter zwar ebenfalls, dass kein Krieg oder gewaltsame Konflikte herrschen, allerdings in einer Situation, in der danach gestrebt wird, soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen. Positiver Frieden sei demnach als (demokratischer)

Prozess zu verstehen, bei dem die sich aus unterschiedlichen Interessen innerhalb einer Gesellschaft ergebenden Konflikte im Sinne eines Interessenausgleichs gewaltfrei gelöst würden. Konflikte seien, so Matthias Kern, daher Konstituenten der Demokratie, und Konfliktlösung zugleich ein Grundsatz des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Auf dieser Basis könne der Blick für die Vielfalt von Konflikten geschärft werden, die durch Risse in der Gesellschaft (Klassen, Ethnien, Gender, Generationen, usw.) entstünden (Pelinka 2016). Die Einführung abschließend unterstrich Matthias Kern, dass zum Verständnis und zur Lösung von Konflikten nicht Vereinfachungen, sondern vielmehr komplexitätssteigernde Analysen vonnöten seien. Anschließend stellte er den Roman *Le feu* von Henri Barbusse (1873-1935) aus dem Jahre 1916 vor. Im Zentrum steht das Alltagsleben von französischen Soldaten im Ersten Weltkrieg, das den Dekor für Konflikte zwischen politischen Gesinnungen und gesellschaftlichen Klassen abgibt. Wie wird der Krieg von den Figuren diskutiert? Was bedeutet für sie Krieg, was Frieden? Welche Konfliktpartner treten auf? Welche Vorstellungen haben die Figuren, wie Krieg verhindert werden könnte? Das waren die Leitfragen, die Matthias Kern für die Beschäftigung mit dem ausgewählten Textausschnitt im Unterricht vorschlug.

Im zweiten fachwissenschaftlichen Kurzvortrag nahm Roswitha Böhm die Workshop-Teilnehmenden mit in die Gegenwartsliteratur des 21. Jahrhunderts. Die Bewegung des *extrême contemporain* (Chaillou 1987) versucht die unmittelbare Gegenwart, die uns konkret umgibt, die wir aber nicht fassen können, mit literarischen Mitteln erfassbar und in ihren Details sichtbar zu machen. Als Gegenreaktion auf den *nouveau roman*, der keinen individuell gezeichneten Helden mehr kannte, keine um den Helden zentrierte Aktion und kein lehrhaftes Engagement, hat diese Hinwendung zur Unmittelbarkeit des Gegenwärtigen, so Roswitha Böhm, nicht nur zu einer Rückkehr zum Erzählen (*le retour au récit*) geführt, sondern auch zu einer Rückkehr des Realen (*le retour du réel*). Die Referentin verwies auf die lange literaturhistorische Tradition des realistischen Schreibens in Frankreich (wie beispielsweise Molières Komödien sowie die Schriften der Aufklärung, des Realismus und des Naturalismus) und verdeutlichte, dass sich der aktuelle Fokus der Beschreibung des Realen nach Viart/Bordas (2005) auf das Unbewohnbare (*le réel inhabitable*), das Kranke (*le réel malade*) und das Auseinandergerissene (*le réel disloqué*) beziehe. Als Beispiel präsentierte sie den Band *Métro. Instantanés* (2007) der 1941 in Algerien geborenen Autorin Leïla Sebbar, die seit den 1960er Jahren in Frankreich lebt und zahlreiche Romane, Erzählungen und autobiografisch inspirierte Texte publiziert hat. Ihre Hauptthemen sind Kulturtransfer zwischen Frankreich und Algerien sowie die Exil- und Identitätsproblematik.

Der dritte Kurzvortrag war fremdsprachendidaktischer Natur. Zunächst hob Mark Bechtel die Bedeutung des rezeptionsanalytischen Ansatzes für die Literaturdidaktik hervor. Der Ansatz besagt, dass der Sinn eines Textes nicht gegeben sei, sondern erst unter der Mitwirkung des Lesers entstehe (Bredella 1995). Für den Unterricht ist er insofern fruchtbar, als er die lernerorientierte

Frage in den Mittelpunkt stellt, welcher Sinn vom Text im Kopf eines Schülers auf der Basis seines Vorwissens und seiner Erfahrung entstehen kann. Gleichzeitig fungiert die Lehrkraft als Anwalt des Textes und zeigt dem Schüler alternative Sinnangebote. Mit Rückgriff auf Nünning/Surkamp (2006) erläuterte der Referent das Potential literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen. Anders als Sachtexte erzählten literarische Texte spannende Geschichten, die die Schüler anregten, darüber in der Fremdsprache zu sprechen oder zu schreiben. Fremdsprachige literarische Texte gäben dem Leser Einblicke in die Art und Weise, wie Menschen einer anderen Kultur denken und handeln, viel leichter als dies bei einer direkten Begegnungssituation der Fall sei. Da kein Handlungsdruck bestehe, erleichtere die Lektüre literarischer Texte das Hineinversetzen in Figuren einer anderen Kultur. Neben der empathischen Einnahme einer Innenperspektive forderten sie gleichsam zur kritischen Auseinandersetzung auf. Mit literarischen Texten könnten darüber hinaus das Leseverstehen gefördert und Strategien erlernt werden, mit längeren Texten umzugehen. Nicht zuletzt trage der Literaturunterricht dazu bei, dass Schüler die spezifischen Merkmale von Großgattungen (Lyrik, Drama und Prosa) und anderer medialer Texte (Comics, Film) erkennen, beschreiben und in ihrer Wirkung auf den Leser bestimmen können. In einem weiteren Schritt skizzierte Mark Bechtel die Funktion der drei Unterrichtsphasen *avant*, *pendant* und *après la lecture*. Es plädierte für eine Mischung aus textanalytischem und kreativem Zugang. Während bei ersterem die Schüler untersuchen, was erzählt wird (Figuren, Handlungsstruktur, Raumdarstellung) und wie erzählt wird (Erzählperspektive), geht es beim letzteren darum, dass die Schüler eigene Vorstellungen zum Text entfalten und gestaltend zum Ausdruck bringen. So könnten die Schüler beispielsweise aufgefordert werden, anhand des Buchcovers Vermutungen über den Inhalt anzustellen, inhaltliche Aspekte auszuführen, die im Text ausgespart wurden oder einen Text aus einer anderen Perspektive zu verfassen.

Nach diesen fachwissenschaftlich und fachdidaktisch orientierten Kurzvorträgen wurden drei Kleingruppen à 6 Teilnehmende gebildet. Sie hatten die Aufgabe, zu einem der zuvor vorgestellten Textauszüge Ideen für einen Unterrichtsentwurf zu entwickeln. Die Leitfragen lauteten: In welcher Klassenstufe soll der Text eingesetzt werden? Welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche konkreten Aufgaben sind in den Phasen vor, während und nach der Lektüre geplant? Zwei Gruppen entschieden sich für den Text

von Leïla Sebbar, eine für den Ausschnitt aus *Le feu* von Henri Barbusse (S. 472-475). In der Arbeitsphase, für die 45 Minuten eingeplant waren, wurde angeregt diskutiert, war doch das Ziel, sich auf einen Unterrichtsentwurf zu einigen. Anhand eines Plakats präsentierten die drei Gruppen ihre Arbeitsergebnisse. Wie viele interessante Umsetzungsideen die Gruppenarbeit in so kurzer Zeit hervorgebracht hatte, war beeindruckend. Die abschließende Diskussion zeigte Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Herangehensweise der Gruppen sowie Knackpunkte und offene Fragen. In der Abschlussevaluation lobten die Teilnehmenden die Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. „Noch etwas mehr Zeit für die Gruppenarbeit“, das hätten sich die Teilnehmenden gewünscht. Insgesamt vermittelten die Rückmeldungen den Eindruck, dass das Workshop-Konzept mit seinen instruktiven, handlungsorientierten und reflexiven Elementen die Erwartungen erfüllt hat. Die Referenten dankten den Teilnehmenden für das engagierte Mitwirken und verabschiedeten sie, verbunden mit der Einladung, sich bei Interesse dem Arbeitskreis anzuschließen und dort ihre Erfahrungen und Perspektiven einzubringen.

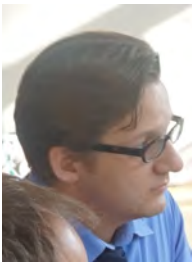
Bibliografie

- Bredella, Lothar (1995): Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Bochum: Brockmeyer. 1-34.
- Barbusse, Henri (1916/2013): *Le feu*. Journal d'une escouade. Paris: Gallimard.
- Chaillou, Michel (1987): L'extrême contemporain, journal d'une idée. In: Po&sie 41, Themenheft L'extrême contemporain, 5-6.
- Galtung, Johan (1982): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2006): Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Pelinka, Anton (2016): Konfliktforschung. In: Diendorfer, Gertraud/Bellak, Blanka / Pelinka, Anton / Wintersteiner, Werner (Hg.): Friedensforschung – Konfliktforschung – Demokratieforschung. Ein Handbuch. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. 17-34.
- Sebbar, Leïla (2007): *Métro*, Instantanés. Paris: Éditions du Rocher, Collection Esprit libre.
- Viard, Dominique / Vercier, Bruno (2005): *La littérature française au présent*. Héritage, modernité, mutations. Paris: Bordas.



Blick in das literaturdidaktische Atelier: Gruppenarbeit und Plenumsphase





Zusammenfassung

Vor hundert Jahren tobte einer der verheerendsten Bruderkriege unseres Kontinents, dem in Europa rund 18 Millionen Menschen zum Opfer fielen. Die „Crise de l'Esprit“, die Paul Valéry am Ende der Grande Guerre scharfsichtig diagnostiziert hat, gehört zu den tiefen und heillosen Erfahrungen des vergangenen Jahrhunderts. Wo ist Europa in dieser Stunde; wo wird der europäische Gedanke weiterentwickelt, während Frankreich und Deutschland sich wie viele der heute freundschaftlich verbundenen Nationen als erbitterte Feinde gegenüberstehen? – „Wie tut es wohl zu wissen, daß hier und dort Männer leben, denen die Sünde wider den Geist unmöglich ist!“, kommentiert der deutsche Dichter Hermann Hesse (1877 – 1962) Anfang 1916 die umstrittene Antikriegsschrift *Audessus de la mêlée* des französischen Romanciers Romain Rolland (1866 – 1944). Zwischen den beiden Gesinnungsgenossen entspinnt sich mitten im Ersten Weltkrieg eine jahrzehntelang andauernde Brieffreundschaft in deutscher und französischer Sprache. Auch ihre erste persönliche Begegnung haben beide Schriftsteller in ihren Tagebüchern dokumentiert. Aber wie verständigen sich zwei Pazifisten und Anwälte der Menschheit, ohne die Sprache ihres Gegenübers zu beherrschen?

Der Beitrag bietet Anregungen, die Korrespondenz und Dokumentationen über persönliche Begegnungen zwischen Rolland und Hesse sowie ihre kriegskritischen Gegenwartsanalysen im inhaltsorientierten, bildungsrelevanten interkulturellen Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe zu thematisieren und dabei insbesondere die interlinguale Sprachmittlung in schriftlicher wie mündlicher Form anhand anspruchsvoller, menschlich und zeitlos wertvoller Texte zu erproben.

Sprach- und Friedensmittlung im Angesicht der Grande Guerre

Die zweisprachige Korrespondenz von Romain Rolland und Hermann Hesse im bildungsorientierten Französischunterricht

Im Gefolge der kompetenz- und outputorientierten Lehrpläne wird für den Fremdsprachenunterricht oftmals die Inhaltsarmut aktu-

eller Unterrichtgegenstände beklagt.¹ Tatsächlich haben die jüngsten Bildungsreformen, u.a. durch die Erweiterung des Textbegriffs in Lehrplänen und Richtlinien, mindestens zu einer Reduktion bildungsrelevanter Inhalte und deren massiver Relativierung, bisweilen zu ihrer Marginalisierung geführt. Dass sich ausgerechnet der institutionell verbindliche *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* der Berücksichtigung ästhetischer Inhalte und des Eigenwerts von Literatur schlicht entzieht und dem pragmatisch-funktionalen Lesen gegenüber der Rezeption literarischer Texte den Vorzug gibt, verringert im Fremdsprachenunterricht weiter den Raum für gehaltvolle Lektüre mit literarästhetischem Anspruch.

An dieser Stelle setzen die folgenden Ausführungen an. Sie plädieren für einen anspruchsvollen Französischunterricht, der über den Spracherwerb hinaus in erheblichem Maße zur kulturellen Bildung und zur humanen Persönlichkeitsentwicklung beiträgt,² und bieten diverse Anregungen für wertvolle, bildungsorientierte Inhalte aus der französischen und deutschen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts zum Einsatz im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Anhand der nahezu vollständig erhaltenen Korrespondenz³ und Dokumentationen über persönliche Begegnungen der Literatur-Nobelpreisträger Romain Rolland (1866 – 1944) und Hermann Hesse (1877 – 1962) soll u.a. gezeigt werden, dass Arrangements zur Durchführung schriftlicher und mündlicher Sprachmittlungen, wie die Bildungsstandards sie vorsehen, nicht zwangsläufig auf Kosten bildungsorientierter Inhalte gestaltet werden müssen, sondern dass sie vielmehr neben der Vertiefung sprachlicher und strategischer Fertigkeiten Raum bieten, literarisches Interesse zu wecken, historisches Lernen zu fördern, gesellschaftspolitisches Engagement zu thematisieren und moralische Fragen zu diskutieren. Zugleich können die Schülerinnen und Schüler die beiden Schriftsteller in ihrer Konversation als menschlich fehlbare Gesprächspartner erleben, die, ihnen gleich, Mühe haben, ihre Gedanken in der Fremdsprache zu artikulieren.

Mahnendes Gedenken an den Ersten Weltkrieg

Seit 2014 reißt die Zahl der Gedenkveranstaltungen nicht ab, die an den 100 Jahre zurückliegenden Krieg erinnern, der als *Grande Guerre* oder *Great War*, später als Erster Weltkrieg in die europäische Geschichte eingehen sollte und der zu den tiefen und heillosen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts gehört.⁴ 18 Millionen Menschen verlieren zwischen 1914 und 1918 ihr Leben durch Gewalt oder Not. Als der Dichter Paul Valéry (1871 – 1945) am Ende des Blutbads scharfsichtig eine „Crise de l'Esprit“ diagno-

¹ Vgl. z.B. seitens der Romanistik: Lutz Küster, „Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen“, in: Lutz Küster / Christiane Lütge / Katharina Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt am Main: Lang, 2015, S. 15-32; seitens der Anglistik: Laurenz Volkmann, *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*, Tübingen: Narr, 2010, S. 248ff.

² Vgl. u.a. den Ansatz zur Erneuerung humaner Bildung von Julian Nida-Rümelin, *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg: Körber-Stiftung, 2013.

³ Vgl. die zweisprachige Ausgabe: Hermann Hesse / Romain Rolland, Briefe, Zürich: Fretz & Wasmuth, 1954; durchweg in französischer Sprache zudem: *D'une rive à l'autre. Hermann Hesse et Romain Rolland. Correspondance, fragments du Journal et textes divers* (Cahiers Romain Rolland, Cahier 21), introduction de Pierre Grappin, Paris: Albin Michel, 1972; Romain Rolland, *Journal des années de guerre 1914-1919, notes et documents pour servir à l'histoire morale de l'Europe de ce temps, texte établi par Marie Romain Rolland, préface de Louis Martin-Chaffier*, Paris: Albin Michel, 1952.

⁴ Vgl. zum Ersten Weltkrieg grundlegend: Niels Werber / Stefan Kaufmann / Lars Koch (Hrsg.), *Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch*, Stuttgart / Weimar: Metzler, 2014.

stiziert,⁵ weiß noch niemand, dass das 20. Jahrhundert gerade zwei Jahrzehnte später auf einen neuen, beispiellosen Weltkrieg zusteuern wird. Angesichts der menschenunwürdigen Greuel der ersten Jahrhunderthälfte stellt sich die Frage, wo in jenen Jahren der Gedanke an ein geeintes Europa und die Bruderschaft seiner Völker geblieben sein mag, der spätestens seit der Aufklärung immer wieder und mit wachsender Deutlichkeit formuliert worden war.⁶

Doch wenn es bisweilen auch den Anschein haben mag, so ruht der Gedanke an Frieden und Menschlichkeit auch dann nicht, als Frankreich und Deutschland sich wie viele der heute freundschaftlich verbundenen Nationen als erbitterte Feinde gegenüberstehen. Auf beiden Seiten gibt es Menschen, die sich in ihrem arg strapazierten Glauben an den Frieden nicht beirren lassen und die Größe und Mut beweisen, ihrem tiefen Bekenntnis zur Humanität in gefährlicher Zeit Ausdruck zu verleihen. Unter den zeitgenössischen Stimmen der Intellektuellen sind in diesem Zusammenhang mit Romain Rolland und Hermann Hesse zwei Schriftsteller hervorzuheben, die sich zeitlebens sowohl privat als auch publizistisch für die Menschlichkeit eingesetzt haben. Paradigmatisch pointiert dies Hesses Kommentar, als Anfang 1916 mitten im Ersten Weltkrieg die Antikriegsschrift *Au-dessus de la mêlée* des französischen Romanciers Romain Rolland erschien:⁷ „Wie tut es wohl zu wissen, daß hier und dort Männer leben, denen die Sünde wider den Geist unmöglich ist!“⁸

Bei aller geistigen Verwandtschaft und trotz vieler grundsätzlicher Gemeinsamkeiten repräsentieren Rolland und Hesse zwei sehr unterschiedliche Schriftstellerpersönlichkeiten, die ihre unterschiedlichen Lebensweisen, politischen Haltungen und Differenzen in ihrem friedenspolitischen Engagement auch selbst in ihrer Korrespondenz thematisieren und einander dabei stets Respekt und Verständnis entgegenbringen.⁹ So entspinnt sich zwischen den beiden Gesinnungsgenossen mitten im Ersten Weltkrieg eine jahrzehntelang andauernde Brieffreundschaft, deren Lektüre sich bis heute als von unschätzbarem humanistischem Wert erweist und die es schon allein deshalb verdient, Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines bildungsrelevanten Unterrichts zugänglich gemacht zu werden.

Der hier präsentierte Ansatz bedient sich des besonderen Umstands, dass beide Schriftsteller sich zu ihrer Verständigung ihrer jeweiligen Muttersprache bedienen, die zwischen ihnen ausgetauschten Briefe mithin als authentische Dokumente in zwei Sprachen vorliegen. Dies ermöglicht den Einsatz der originalen Korrespondenz im Rahmen schriftlicher und mündlicher Sprachmittlungsaufgaben,¹⁰ innerhalb deren die zugrundegelegten Texte mit doppelter Zielsetzung, und zwar sowohl mit sprachlichem als auch mit inhaltlichem Anspruch, zur Anwendung kommen können. Mit Hilfe der in den Briefen selbst und in diversen Tagebucheinträgen dokumentierten Informationen lassen sich zumindest in Teilen historische Kontexte und Hintergründe rekonstruieren, die den zu entwickelnden Aufgaben einen authentischen Rahmen geben. Damit hat die Sprachmittlung an der schriftlichen Korrespondenz und an persönlichen, auf mündlicher Kommunikation fußenden Begegnungen gleichermaßen Anteil. Aber auch auf einer Metaebene der Betrachtung ist die Mediation präsent: Auf inhaltlicher Ebene wird sie gleichsam gespiegelt durch das den diversen Briefen und Texten gemeinsame Anliegen der ‚Friedensmittlung‘ in hoffnungsarmen Zeiten des Krieges und der Kriegsbedrohung.

‚Friedensmittlung‘ im Angesicht des Krieges: Zur Verständigung zwischen Rolland und Hesse

Die Verständigung zwischen Hesse und Rolland gelingt schriftlich mühelos, weil jeder die Sprache des anderen zu lesen versteht. Zeitlebens werden Rolland und Hesse einander mit Interesse lesen und sich mit zwar wechselnder Intensität, aber jahrzehntelang kontinuierlich über ästhetische Ideen und Schriften austauschen. Je vertrauter sie dabei einander werden, desto enger wird auch ihr künstlerischer Gedankenaustausch; schließlich widmen sie einander ausdrücklich einzelne ihrer Werke und bekennen sich öffentlich zu ihrer in den Kriegsjahren durchaus ungewöhnlichen grenzüberschreitenden Freundschaft.

Durch die Fähigkeit beider, in der Fremdsprache zu lesen, entsteht überhaupt erst der persönliche Kontakt: Rolland wird eines Aufsatzes von Hesse in der *Neuen Zürcher Zeitung* gewahr, der ihn zutiefst anspricht. Zunächst behält er seine Anerkennung in

⁵ Vgl. Paul Valéry, „La Crise de l'esprit“, in: *La Nouvelle Revue Française* 69 (1919), S. 321-337; auch in: Valéry, Paul: *Œuvres*, tome I, édition établie et annoté par Jean Hytier, Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade, 127), 1962 (1957), S. 988-1000.

⁶ Dieser Frage kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht nachgegangen werden. Für Ansätze zu ihrer Beantwortung sei jedoch verwiesen auf: Roland Ißler, „Zur Krise des europäischen Geistes. Europa-Essays europäischer Intellektueller im Zeichen des Ersten Weltkriegs“, in: Uwe Baumann / Gisliind Rohwer-Happe, *The Great War. Literarische und visuelle Repräsentationen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017 (im Druck).

⁷ Vgl. Romain Rolland, *Au-dessus de la mêlée*, préface de Christophe Prochasson, note éditoriale de Bernard Duchatelet, Paris: Payot & Rivages, 2013.

⁸ Hesse an Rolland, Bern, 09. 01. 1916 (*Briefe*, S. 24-25, hier: 24).

⁹ Zur Beziehung zwischen Rolland und Hesse vgl. Susann Gundermann-Link, „Romain Rolland und Hermann Hesse – transkulturelle Weggefährten im Krieg“, in: Hans-Jürgen Lüsebrink / Manfred Schmelting (Hrsg.), *Romain Rolland. Ein transkultureller Denker – Netzwerke, Schlüsselkategorien, Rezeptionsformen / Romain Rolland. Une pensée transculturelle – réseaux, notions clés, formes de réception*, Stuttgart: Steiner, S. 59-74; Roger Dadoun, *Contre la haine. L'amitié Hermann Hesse – Romain Rolland*, Marseille: Via Valeriano, 2002; Christine Mondon, „Hesse und Frankreich“, in: *The Hermann Hesse Page*, Santa Barbara: University of California, 1997, unpaginiert [S. 1-12]; Solange Vaast, *Hermann Hesse und Romain Rolland*, in: Friedrich Bran / Martin Pfeifer (Hrsg.), *Hermann Hesse und seine literarischen Zeitgenossen. 2. Internationales Hermann-Hesse-Kolloquium in Calw aus Anlaß des 20. Todesjahres des Dichters*, Bad Liebenzell: Gengenbach, 1982, S. 111-121.

¹⁰ Zur Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht vgl. u.a. Frank G. Königs, Art. „Sprachmittlung“, in: Eva Burwitz-Melzer u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 62016, S. 111-116; Frank Schöpp, *Kommunikativ stark – Sprachmittlung Französisch*, Stuttgart: Klett, 2013, S. 5-15; *Französisch heute* 45,1 (2014), Themenheft „Sprachmittlung im Französischunterricht“; Frank G. Königs, Art. „Sprachmittlung“, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart / Weimar: Metzler, 2010, S. 285-287.



Form einer Tagebuchnotiz für sich, bald jedoch ergreift er die Initiative und meldet sich schriftlich bei dem deutschen Schriftsteller, in dem er einen Seelenverwandten erkennt. Die Tatsache, dass beide sich seinerzeit in der mehrsprachigen Schweiz (Rolland u.a. in Genf, Hesse in Bern) aufhalten, führt dazu, dass auf einen kurzen Briefwechsel bald auch eine erste persönliche Begegnung folgen kann. In dieser wird jedoch die mündliche Verständigung auf eine harte Probe gestellt. Zwar haben die beiden Autoren einander viel zu sagen und vor allem durchaus Wichtiges mitzuteilen. Doch die späteren Nobelpreisträger treten einander gegenüber wie heutige Schülerinnen und Schüler anlässlich eines Schüleraustauschs und haben zunächst durchaus Mühe, ihre Gedanken verständlich zu formulieren und eine flüssige Konversation in Gang zu bringen.

Hatte Hesse die erste, in französischer Sprache abgefasste Nachricht Rollands mit den Worten beantwortet: „Ihre lieben Zeilen sind mir zugekommen und haben mich herzlich gefreut. Ich antworte deutsch, da ich Französisch zwar verstehe und lese, nicht aber schreibe“,¹¹ so kündigt Rolland seinen ersten Besuch mit dem Hinweis an, ihre Unterhaltung werde in französischer Sprache geführt werden müssen: „Il me faut vous prévenir que, si je lis l'allemand, je ne le parle pas. Pourrons-nous nous entretenir en français? Sinon, notre conversation sera assez réduite.“¹² Vielleicht ist Hesse in dieser Situation ein Gedanke in den Sinn gekommen, den er bezeichnenderweise selbst fast zwei Jahrzehnte früher als Jugendlicher in einem französischsprachigen Brief an seinen Bruder formuliert hatte: „Apprendre le français, ce n'est pas une chose agréable, mais le savoir et le parler couramment, c'est une chose aussi belle que nécessaire.“¹³

Die historische Situation der Begegnung Rollands mit Hesse, aber auch die schriftliche Korrespondenz beider Autoren bedarf mithin einer sprachlichen Mediation. Spekulativ sind dabei folgende Szenarien möglich: Rolland bzw. Hesse behelfen sich selbst und erschließen die Nachrichten des jeweiligen Absenders in dessen Muttersprache – hier sind beide gleichermaßen in der Fremdsprache Deutsch bzw. Französisch herausgefordert. Mündlich hingegen ist Hesse ungleich intensiver betroffen, indem ihn die Situation mit einem das Deutsche nicht sprechenden Gesprächsgegenüber zur französischen Konversation zwingt – ein Spiegel der schulischen Lernsituation, die dem Französischunterricht in einer möglichen Unterrichtsreihe ungemein entgegenkommt. Hesse selbst wird im Rückblick zwar bekennen, dass seine Gespräche mit Rolland viel weniger politisch gewesen seien, als es die Korrespondenz vermuten lässt; dass es höchst kompliziert ist, über Sprachgrenzen hinweg politische Diskussionen zu führen,

ist dennoch nicht etwa ein Grund dafür, nicht wenigstens den Versuch zu wagen. „Ich wollte“, schreibt Hesse an Rolland, „ich könnte Ihnen in Ihrer Sprache sagen, wie lieb Sie mir sind und wie viele Ihrer Gedanken bei mir brüderlich anklingen!“¹⁴

Denkbar ist auch die Anwesenheit eines Dritten, der als Sprachmittler aktiv wird. Durch Aufzeichnungen der Akteure selbst belegt ist zum Beispiel die Konstellation einer Begegnung in Gegenwart der (zweiten) Ehefrau Hesses bzw. der Schwester Rollands; aber auch ein Freund, Nachbar oder sonstige fremde Personen mögen grundsätzlich einer der Begegnungen und Unterhaltungen beige-wohnt haben. In die Rolle eines solchen klassischen Sprachmittlers als eines Dritten – oder auch in die Rollands oder Hesses selbst – könnten im Unterricht die Schülerinnen bzw. Schüler schlüpfen.

Fremdsprachendidaktische Vorbereitung der Sprachmittlung: Die Komplexität der kommunikativen und interkulturellen Herausforderungen

An den Sprachmittelnden werden komplexe Anforderungen herangetragen. Der Akt der Mediation setzt nicht nur sprachliche Fertigkeiten voraus, sondern verlangt zudem vertieftes interkulturelles Orientierungswissen und Verständnis für beide Kommunikationspartner und ihre kulturellen Wurzeln. Außerdem ist es unerlässlich, dass die mittelnde Person sozial gewandt zwischen den beiden Hauptgesprächspartnern interagiert: Dies erfordert zudem strategisch-methodische Beweglichkeit und Spontaneität; passende Kommunikationsstrategien einschließlich eines soliden Wortschatzes und unterstützender Umschreibungsverfahren vereinfachen die Bewältigung der vielschichtigen Aufgabe.¹⁵ Frank Schöpp gliedert die didaktisch zu antizipierenden Herausforderungen für Fremdsprachenlernende in bis zu acht Aspekte, die mit Blick auf eine Sprachmittlung zu berücksichtigen und folglich im Französischunterricht zu trainieren sind:

1. den Kommunikationszweck eines Textes erkennen;
2. die Qualität der verschiedenen Informationen unterscheiden;
3. die gelesenen / gehörten Informationen auf den Kerngehalt reduzieren;
4. bei der mündlichen sinngemäßen Übertragung im Fall von Unklarheiten nachfragen und um Erklärungen bitten;
5. die für das Gegenüber relevanten Informationen in der Zielsprache zusammenfassen (situations- und adressatengemäß);
6. sprachliche Strukturen im Ausgangstext ggf. vereinfachen (in eigene Worte fassen);
7. Techniken zur Umschreibung unbekannter Wörter anwenden;
8. den Ausgangs- und den Zieltext auf inhaltliche Kongruenz prüfen.¹⁶

¹¹ Hesse an Rolland, Bern, 28. 02. 1915 (*Briefe*, S. 11).

¹² Rolland an Hesse, Thun, 11. 08. 1915 (*Briefe*, S. 18-19, hier: 19).

¹³ Hesse an seinen Bruder, 1899, zit. nach Christine Mondon, „Hesse und Frankreich“, a.a.O., S. 1.

¹⁴ Hesse an Rolland, undatiert, Poststempel Bern, 24. 08. 1915 (*Briefe*, S. 22).

¹⁵ Vgl. bereits Wolfgang Hallet, „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93 (2008), S. 2-7.

¹⁶ Frank Schöpp, *Kommunikativ stark – Sprachmittlung Französisch*, Stuttgart: Klett, 2013, S. 9.

Romain Rolland und Hermann Hesse: Auswahl und Kontextualisierung der Textvorlagen

Zur Anwendung und inhaltlichen Vertiefung im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe seien aus dem Umkreis der Korrespondenz zwischen Romain Rolland und Hermann Hesse zur Zeit der *Grande Guerre* und in der Zwischenkriegszeit neun Textvorlagen vorgeschlagen und im Anschluss kurz erläutert. Die Textauswahl, zum Teil in Auszügen, ist als Kopiervorlage zur Verwendung im Unterricht bzw. zur weiteren Bearbeitung in der Online-Fassung des vorliegenden Beitrags verfügbar.¹⁷

Textvorlage 1: Hesse, „O Freunde, nicht diese Töne!“ (*Neue Zürcher Zeitung*, 03. 11. 1914, S. 1-2).

Textvorlage 2: Kontaktaufnahme Rollands mit Hesse (Tagebucheintrag und Auszug aus der Korrespondenz 1915)¹⁸

Textvorlage 3: Verabredung zwischen Rolland und Hesse (Auszug aus der Korrespondenz 1915)¹⁹

Textvorlage 4: Erste persönliche Begegnung Rollands mit Hesse (Tagebucheintrag 12. 08. 1915)

Textvorlage 5: Korrespondenz nach der Begegnung (Auszug aus der Korrespondenz 1915)²⁰

Textvorlage 6: ziviler Alltag im Angesicht der *Grande Guerre* (Auszug aus der Korrespondenz 1915-17)²¹

Textvorlage 7: Rolland, „Déclaration de l'indépendance de l'esprit“ (*L'Humanité*, 26. 06. 1919)

Textvorlage 8: Übersetzungskonflikte (Auszug aus der Korrespondenz 1932)²²

Textvorlage 9: Geburtstagsgruß (Hermann Hesse an Romain Rolland, Montagnola, 26. 01. 1936)

Textvorlage 1, von Hesse im Herbst 1914 kurz nach dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs verfasst, repräsentiert den oben bereits angedeuteten Beginn der Korrespondenz zwischen Rolland und Hesse. Rolland nimmt den Artikel in der Presse wahr und tritt wenig später an Hesse heran. Der Text kann im Unterricht je nach Grad der Vertiefung selbstverständlich auch in Auszügen gelesen werden.

In **Textvorlage 2** sind drei Texte miteinander kombiniert, welche die Kontaktaufnahme Rollands mit Hesse dokumentieren. Zum einen handelt es sich um den Tagebucheintrag Rollands aus dem Jahr 1914, in dem er Hesses Artikel (Textvorlage 1) würdigt, zum

anderen um Rollands folgenreiches Anschreiben an Hesse vom 26. Februar 1915 und Hesses unmittelbare Antwort vom 28. desselben Monats; mit diesen beiden Briefen beginnt die drei Jahrzehnte währende Korrespondenz zwischen Rolland und Hesse.

In den drei Briefen der **Textvorlage 3** bahnen Rolland und Hesse ihre erste Verabredung an. Rolland, der sich gerade in der Nähe Berns aufhält, bittet Hesse am 9. August 1915, ihn in den nächsten Tagen zu empfangen. Hesse antwortet umgehend mit Poststempel des Folgetages, und bereits am 11. August bestätigt Rolland seinen Besuch für den nächsten Tag. Hesses Brief bietet Anlass für eine lebenspraktische und alltagsbezogene Kommunikation: Nicht allein seine Telefonnummer gibt er an, sondern er beschreibt auch die Zugverbindung zu seinem Haus außerhalb Berns und bietet Rolland an, ihn abzuholen.

In **Textvorlage 4** beschreibt Romain Rolland in seinem Kriegstagebuch die erste Begegnung mit dem deutschen Dichter aus seiner Sicht. Der Eintrag vom 12. August 1915, vielleicht noch am Abend der Begegnung, zumindest aber sehr kurz danach verfasst, liegt in zwei verschiedenen Ausgaben in unterschiedlich gekürzten Fassungen vor. Dies bietet interessierten Schülerinnen und Schülern zudem die Möglichkeit einer detektivischen Erschließung und Einordnung von Auslassungen oder redaktionellen Eingriffen.

Textvorlage 5 spiegelt wiederum den schriftlichen Gedankenaustausch im Anschluss an die erste Begegnung. Schon zwei Tage nach dem Besuch Rollands lädt Hesse den musikalisch gebildeten Franzosen zu einem Orgelkonzert ein; Rolland antwortet abschlägig, bedankt sich jedoch herzlich. Ein von ihm vorgeschlagenes erneutes Treffen findet vor seiner Abreise nicht mehr statt; Hesse teilt ihm stattdessen am 24. August seine Einberufung zum Kriegsdienst mit (wie Rolland wird er die Kriegsgefangenenfürsorge des Roten Kreuzes unterstützen).

In **Textvorlage 6** sind wiederum eine Tagebuchnotiz und zwei Briefe zusammengefasst, diesmal aus einem größeren Zeitintervall, das angesichts der kriegsbedingt größer werdenden Abstände in der Korrespondenz von Oktober 1915 bis August 1917 reicht. Hesse leidet physisch wie psychisch unter der Kriegssituation und lässt Rolland an seinen kritischen Gedanken zu Europa teilhaben, von dem er sich in diesen Jahren entmutigt abwendet.²³

¹⁷ Die Textauswahl wurde auf der Lehrerfortbildung anlässlich des deutsch-französischen Kongresses 1916 – 2016. *La Paix – Frieden. Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun*, Dresden, 9.-12. November 2016, vorgestellt und im Rahmen eines Ateliers diskutiert. Vgl. Roland Ißler, „Sprach- und Friedensmittlung im Angesicht der Grande Guerre. Romain Rolland und Hermann Hesse im bildungsorientierten Französischunterricht“, Atelier vom 12. November 2016, verfügbar unter: <http://carolus-magnus-kreis.de/jahrestagungen/congres-franco-allemand-la-paix/> [12.02.17].

¹⁸ Als Quellen dienen hier und in der Folge die eingangs angegebenen Ausgaben der Korrespondenz und Kriegstagebücher. Zu Textvorlage 2: Rolland, *Journal 1914*, S. 123f.; Rolland an Hesse, Genève, 26. 02. 1915; Hesse an Rolland, Bern, 28.02.1915.

¹⁹ Rolland an Hesse, Thun, 09. 08. 1915; Hesse an Rolland, Bern, 10. 08. 1915; Rolland an Hesse, Thun, 11. 08. 1915.

²⁰ Hesse an Rolland, Bern, 14. 08. 1915; Rolland an Hesse, Thun, 24. 08. 1915; Hesse an Rolland, Bern, 24. 08. 1915.

²¹ Rolland, *Journal 1915* (Cahier IX, um den 04. 10. 1915); Hesse an Rolland, Bern, 09.01.1916; Hesse an Rolland, Bern, 04. 08. 1917.

²² Hesse an Rolland, Zürich, 15.01.1932; Rolland an Hesse, Villeneuve, 20.01.1932; Hesse an Rolland, Chantarella, 22. 01. 1932.

²³ Hesse wird Rolland später den ersten Teil seines Indienromans *Siddhartha* widmen und darin deutlich auf ihre ersten gemeinsamen Begegnungen anspielen: „Lieber, verehrter Romain Rolland! Seit dem Herbst des Jahres 1914, da die seit kurzem eingebrochene Atemnot der Geistigkeit auch mir plötzlich spürbar wurde, und wir einander von fernen Ufern her die Hand gaben, im Glauben an dieselben übernationalen Notwendigkeiten, seither habe ich den Wunsch gehabt, Ihnen einmal ein Zeichen meiner Liebe und zugleich eine Probe meines Tuns und einen Blick in meine Gedankenwelt zu geben. Nehmen Sie die Widmung des ersten Teils meiner noch unvollendeten indischen Dichtung freundlichst entgegen von Ihrem Hermann Hesse“ (Hermann Hesse, *Siddhartha. Eine indische Dichtung*, Frankfurt am Main: ⁴⁵1996, S. 6).



Als **Textvorlage 7** figuriert ein Manifest, das Rolland nach Kriegsende, am 26. Juni 1919, unter dem Titel „Un Appel: Fièrè déclaration d'intellectuels“ in *L'Humanité* veröffentlicht und das als *Déclaration de l'indépendance de l'esprit* in die Literaturgeschichte eingehen wird. Der Unabhängigkeitserklärung gehen diverse Briefe voraus, in denen Rolland für die Unterzeichnung seiner Erklärung wirbt und Hesse bittet, seine Unterschrift unter das Manifest zu setzen.

Textvorlage 8 behandelt einen sprachlichen und zudem interkulturell höchst eindrucksvollen Konflikt, den Hesse und Rolland noch 1932 schriftlich erörtern. Im Rahmen einer deutschen Übersetzung der Antikriegsschriften Rollands stößt Hesse auf einen für ihn sehr problematischen Begriff – die Bezeichnung der Deutschen als „Hunnen“ – und konfrontiert Rolland am 15. Januar mit seiner Einschätzung. Dieser setzt sich daraufhin selbstkritisch mit seinen früheren Texten auseinander. In seiner Antwort vom 20. Januar erläutert und rechtfertigt er schließlich im Rückblick die Verwendung des Schimpfworts in seinem zu Beginn des Ersten Weltkriegs erschienenen Offenen Brief an Gerhart Hauptmann aus dem Kontext heraus und überzeugt damit Hesse, der ihm wiederum ohne Zögern am 22. Januar antwortet. Auch wenn die Briefe ein sehr spezielles Problem behandeln, zeugen sie von der sorgfältigen und bedachtsamen Arbeitsweise beider Autoren und zudem von einer von großer Loyalität und wechselseitigem Vertrauen geprägten Beziehung, welche die beiden Schriftsteller verbindet. Die Textvorlage kann beispielsweise im Rahmen binnendifferenzierten Arbeitens fortgeschrittenen Lernern angeboten werden und muss nicht von allen bearbeitet werden.

Das letzte Beispiel, **Textvorlage 9**, ein inniger Brief Hesses anlässlich Rollands 70. Geburtstag im Januar 1936, verdient eine Behandlung im Unterricht nicht nur deswegen, weil er zu den späten Zeugnissen seiner Korrespondenz mit Rolland zählt, sondern vor allem aufgrund der persönlichen Note und zeitgeschichtlichen Einschätzung. Neben einer tiefen Wertschätzung des französischen Freundes als „Vorbild“ und „Bruder“ springt zudem eine hellsichtige Parallelisierung der Vorkriegszeiten zwischen dem Zweiten und dem Ersten Weltkrieg ins Auge. Als persönlicher Gruß wie als kritisches historisches Testimonium ist dieser kurze Brief von großer Eindringlichkeit.

Mögliche an die Textvorlagen heranzutragende Aufgabenstellungen, welche die Sprachmittlung im engeren Sinn zum Teil transzendieren und ggf. auch auf weiteren Auszügen aus der Korrespondenz fußen können, betreffen in wechselnder Schwierigkeit und Komplexität beispielsweise folgende Aspekte; weitere Herangehensweisen sind daneben jedoch denkbar:

zu den Textvorlagen 1 und 2 (Hesse, *O Freunde, nicht diese Töne!*):

in der Rolle Rollands eine Reaktion an Hesse schicken; den Artikel für die französische Presse besprechen; in einem Brief oder Gespräch einem Dritten über Hesses Artikel berichten;

zu Textvorlage 3:

in Partnerdialogen die Verabredung in einem Telefongespräch abhaken; nach der Verkehrsanbindung und nach dem Weg fragen, eine Wegbeschreibung geben;

zu Textvorlage 4:

eine persönliche Begegnung (mit oder ohne Sprachmittler) zwischen Rolland und Hesse auf der Grundlage der Tagebuchnotizen Rollands szenisch nachspielen oder frei erfinden; Personenbeschreibungen verfassen, die Physiognomie von Personen beschreiben und mit zeitgenössischen Fotografien vergleichen (vgl. Rolland, *Journal* 12.08.1915);

zu Textvorlage 5:

schriftlich oder fernmündlich ein weiteres Treffen, z.B. einen Gegenbesuch verabreden;

zu Textvorlage 6:

in einer historischen Recherche Details über das zivile Alltagsleben während des Ersten Weltkriegs ermitteln und Rollands und Hesses Berichte damit vergleichen; Antwortschreiben verfassen; über Kriegsdienste und -einsätze und gesellschaftliches Engagement in Kriegszeiten diskutieren;

zu Textvorlage 7 (Rolland, *Déclaration de l'indépendance de l'Esprit*):

in der Rolle Rollands bei Hesse, ggf. auch bei anderen Intellektuellen, um Unterschriften für das Manifest werben und dabei rhetorische Überzeugungsstrategien anwenden;

zu Textvorlage 8:

in der Rolle Rollands einen Brief an den französischen Verleger verfassen, das Problem schildern und mögliche Lösungsvorschläge unterbreiten;

zu Textvorlage 9:

in der Rolle Rollands Hesse eine Antwort schicken, sich für den Geburtstagsgruß bedanken;

weitere Vorschläge:

einen Brief beantworten (Schülerinnen und Schüler nehmen die Rolle des Adressaten ein und reagieren auf eine erhaltene Nachricht); einen verlorenen oder zurückgesandten Brief rekonstruieren (vgl. Rolland, *Journal* 04.10.1915); Grußformeln und Anreden im Verlauf der Korrespondenz untersuchen und die Beziehung zwischen Rolland und Hesse in ihrer Entwicklung nachvollziehen und beschreiben; etc.

Didaktische Legitimationen für den Einsatz der Korrespondenz zwischen Rolland und Hesse im bildungsorientierten Französischunterricht

Um abschließend noch einmal die Aufmerksamkeit auf eine Akzentuierung der Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht zu lenken und sie durch bildungsrelevante Aspekte zu legitimieren, sei in der Folge zusammengefasst, inwiefern sich die Korrespondenz zwischen Romain Rolland und Hermann Hesse und die hinzugezogenen Begleittexte für den Französischunterricht der

gymnasialen Oberstufe eignet. Die Sprachmittlung, die hier im Zentrum des Interesses stand, stellt nur eine Motivation neben anderen mehr dar:

1. Die Korrespondenz zwischen Rolland und Hesse eignet sich, wie bereits gezeigt, aufgrund ihrer **Zweisprachigkeit**, welche den authentischen Einsatz von **Sprachmittlung** begünstigt. Die Korrespondenz und viele sie begleitende Dokumente bieten der Mediation einen authentischen Rahmen, der sogar ausdrücklich die Perspektive der Lernenden einschließt.

Mindestens sieben weitere Aspekte flankieren die Sprachmittlung und sind außerdem hervorzuheben:

2. Die genannte Korrespondenz eignet sich aufgrund der verschiedenen **Kommunikationskanäle**: Die authentische Kommunikation zwischen Rolland und Hesse verläuft auf mehreren Kanälen und Ebenen – schriftlich und mündlich, vor allem privat, aber auch öffentlich über das Medium der Zeitung und des Buchs. Schülerinnen und Schüler erweitern dabei u.a. ihre zeit- und literaturgeschichtlichen Kenntnisse und trainieren den Umgang mit verschiedenen medialen Erscheinungsformen der Kommunikation.
3. Sie eignet sich aufgrund der unterschiedlichen **Textsorten**: Die überlieferten Briefe und Postkarten sind unmittelbare und authentische Kommunikationszeugnisse, deren Lektüre einen Eindruck von der Unmittelbarkeit der jeweiligen Situation gewährt. Daneben tauschen Rolland und Hesse Mitteilungen und Notizen aus, führen Tagebuch und senden einander Zeitungsartikel, Essais, Offene Briefe, Erklärungen, Manifeste u.a. zu. Schülerinnen und Schüler erweitern so u.a. ihre gattungs- und textsortenspezifischen Kenntnisse.
4. Sie eignet sich aufgrund der **geringen Textlänge**: Die oftmals nur sehr kurzen Texte (Notizen, Mitteilungen, Botschaften, Postkarten, Meldungen etc.) bieten bei überschaubarem Aufwand gute Anknüpfungsmöglichkeiten für den Französischunterricht, selbst in Einzelstunden und ohne Ausarbeitung einer mehrstündigen Reihenplanung.
5. Sie eignet sich aufgrund der **mündlichen Kodierung**: Speziell die persönlichen Begegnungen zwischen Rolland und Hesse eignen sich zum (quellenbasierten oder auch fiktiven, spontan improvisierten) Dialog, ggf. sogar mit szenischer Realisierung, und umfassen sowohl einfache Alltagskommunikation als auch komplexe Themenfelder.
6. Sie eignet sich aufgrund ihres besonderen **Identifikationspotentials**: Die Schriftstellerpersönlichkeiten Rolland und Hesse repräsentieren sehr verschiedene Charaktere und bieten

daher selbst unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten der Identifikation. Dem gesellschaftlichen und politischen Engagement des französischen Intellektuellen steht die Tendenz zu Rückzug und Einkehr des deutschen Dichters entgegen; in der Korrespondenz ebenso wie im Gespräch werden diese Differenzen von den Autoren selbst immer wieder explizit thematisiert.

7. Sie eignet sich nicht zuletzt aufgrund ihrer hohen **Bildungsrelevanz** und historischen Bedeutung: Der geschichtliche Kontext der Korrespondenz ermöglicht **historisches Lernen** und schafft einen Lebensweltbezug und unmittelbaren Einblick in die Zeit insbesondere des Ersten Weltkriegs und zudem des nahenden Zweiten Weltkriegs. Dadurch, dass sich die Korrespondenz der Schriftsteller über einen verhältnismäßig langen Zeitraum erstreckt, erlangen die Schülerinnen und Schüler Einblicke in drei Jahrzehnte und erleben die Texte gleichsam als eine Revue verschiedener historischer Ereignisse und Figuren des europäischen Geisteslebens.
8. Sie eignet sich schließlich aufgrund des mit ihr evozierten gesellschaftlichen Engagements: Die Beschäftigung mit den Schriftstellern wirft die Frage nach **politischem oder humanitärem Engagement und Zivilcourage** auf und zeigt Menschen unmittelbar in schwierigen moralischen Entscheidungen. Die naheliegende und sehr menschliche, zu jeder Zeit aktuelle Frage nach dem lebensweltlichen Bezug, „Was geht mich das an?“ oder „Warum sollte ich mich damit beschäftigen?“ behandelt ein bedeutender Zeitgenosse und Briefpartner Rollands und Hesses, Stefan Zweig, selbst sehr eindringlich am Beispiel des Roten Kreuzes, einer Institution, die Rolland seit dem Ersten Weltkrieg selbst nach Kräften unterstützt hat.²⁴ Dieser Begleittext kann ggf. exemplarisch im Kontext der Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg, mit Frieden oder auch konkret mit der Rolland-Hesse-Korrespondenz behandelt werden. Mit welcher Kraft Beispiel und Werk Rollands Schülerinnen und Schüler bis heute zu ermutigen vermögen, zeigt aktuell sehr eindringlich die Broschüre zum hundertjährigen Schuljubiläum des Romain-Rolland-Gymnasiums Dresden.²⁵

Plädoyer für einen Fremdsprachenunterricht mit humanem Bildungswert

Fasst man die genannten Aspekte zusammen, so wird schnell ersichtlich, dass der hier vorgestellte Ansatz über einen auf funktional-pragmatische Kommunikation ausgerichteten Französischunterricht weit hinausgehen versucht. Selbst wenn er im Einzelfall auch nur exemplarisch und in Teilen zur Umsetzung gelangt, so helfen Inhalte und menschliche Fragen wie die ernsthafte moralische Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden, wie sie der

²⁴ Stefan Zweig, „Das Herz Europas. Ein Besuch im Genfer Roten Kreuz“, in: Stefan Zweig, *Die schlaflose Welt. Aufsätze und Vorträge aus den Jahren 1909-1941*, Frankfurt am Main: Fischer, 1990, S. 74-89. Vgl. vor diesem Hintergrund auch zwei der Leitfragen des Kongresses 1916 – 2016. *La Paix – Frieden. Friedenspädagogik und Französischunterricht 100 Jahre nach Verdun*, Dresden, 9.-12. November 2016: „Wo beginnt das Engagement für Frieden im Kleinen, d.h. im schulischen bzw. literarisch-intellektuellen Bereich? Welche Rolle hat dabei ehrenamtliches Engagement (CMK) als Vermittler zwischen Zivilgesellschaft und Schule?“

²⁵ Romain-Rolland-Gymnasium Dresden (Hrsg.), *Romain Rolland – und wir. Die Broschüre zum 100. Schuljubiläum*, Dresden 2015.



sehr persönliche Gedankenaustausch zwischen den Schriftstellern Romain Rolland und Hermann Hesse repräsentiert, einen wichtigen und in unserer heutigen Gegenwart wieder höchst notwendigen Beitrag zur kulturellen und humanen Bildung zu leisten. Dass dem Fremdsprachenerwerb wesentlich ein Bildungswert innewohnt, wird in der aktuellen Bildungsdebatte oft genug verkannt. Anstelle seiner Förderung unter dem Signum der „Eroberung fremder Märkte“ empfiehlt Julian Nida-Rümelin, Fremdsprachenkenntnisse vielmehr nach ihrer

Wirkung auf uns selbst [...] zu bewerten. So ist auch die Kenntnis fremder Sprachen in erster Linie als Bereicherung nach innen, für unsere eigene geistige, ethische, kulturelle Entwicklung zu sehen, bevor wir sie ökonomisch instrumentalisieren. Wer meint, es genüge, eine andere Sprache zu erlernen, um in ihr seine persönlichen Interessen artikulieren und besser verfolgen zu können, verfehlt den Gewinn, den ihm seine Mühe bescheren könnte. [...] Er lässt die Kultur, deren Essenz in der Sprache Gestalt geworden ist, nicht mit seiner Neugier zusammentreffen.²⁶

Es steht wohl außer Frage, dass gerade literarisch-ästhetische Inhalte und die interlinguale Auseinandersetzung mit ihnen zu einer derartigen Verknüpfung beitragen. Eine solch besondere menschlich bereichernde Erfahrung haben Romain Rolland und Hermann Hesse trotz der Schrecknisse ihrer Gegenwart in den rund dreißig Jahren zwischen 1914 und 1944 gemacht und heutigen Schülerinnen und Schülern des Französischen vorgelebt: „Was daraus entstehen kann, ist mehr als Begegnung: Im besten Fall wachsen daraus Räume jenes Gebäudes, in dem die Selbstvergewisserung der Menschheit zu Hause ist.“²⁷

Rolland, der wie Hesse am mangelnden Frieden seiner Gegenwart zeitlebens schwer gelitten hat, stirbt gleichwohl unversöhnt und nach schwerer Krankheit im Alter von 78 Jahren, nur wenige Monate vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Nach dem Krieg (1946) gibt Hermann Hesse unter dem Titel *Krieg und Frieden*, „Dem Andenken meines lieben Romain Rolland gewidmet“, seine gesammelten Kriegsaufsätze heraus und erinnert mit eindringlichen und ehrlichen Worten an den großen französischen Freund und Zeitgenossen:

Ich vergaß Vieles aus den beklemmenden Tagen des Jahres 1914, an denen der früheste dieser Aufsätze entstanden ist, nicht aber jenen Tag, an dem ein Briefchen von Romain Rolland als einzige sympathische Reaktion auf diesen Aufsatz mich erreichte, zugleich mit der Ankündigung seines Buches. Ich hatte einen Weggenossen, einen Gleichgesinnten, einen, der gleich mir gegen den blutigen Unsinn des Krieges und der Kriegspsychose empfindlich gewesen und dagegen aufgestanden war, und es war nicht ein Beliebiger, es war ein Mann, den ich als Dichter der ersten Bände des Jean Christophe (mehr kannte ich damals von ihm noch nicht) hochschätzte, und der mir an politischer Schulung und Bewußtheit weit überlegen war. Wir sind Freunde geblieben bis zu seinem Tode. Wir lebten räumlich zu weit auseinander, und waren in allzu verschiedenen Kultur- und Denkgewohnheiten aufgewachsen, als daß ich sein Gefolgsmann hätte werden und im Politischen viel von ihm hätte lernen können. Aber das war es auch nicht, worauf es ankam. [...] Ich habe weder während der Kriegsjahre noch nachher eigentlich politische Gespräche mit Rolland geführt, aber ich weiß dennoch nicht, ob ich ohne seine Nähe und Kameradschaft jene Jahre überstanden hätte.²⁸

Vor dem Hintergrund der Korrespondenz lässt sich die persönliche und interkulturelle Bedeutung dieser besonderen deutsch-französischen Freundschaft ermessen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwei verheerende Kriege überdauerte.

²⁶ Julian Nida-Rümelin, *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*, München: Beck, 2006, S. 151.

²⁷ Ebd.

²⁸ Hermann Hesse, *Krieg und Frieden. Betrachtungen zu Krieg und Politik seit dem Jahre 1914*, Zürich: Fretz & Wasmuth, 1946, S. 7-9.



„Es sind die beiden Pole seines Lebens, die Camus in seinem ersten Roman wie zwei Züge mit hoher Geschwindigkeit aufeinander zurasen lässt. Zwei Menschen sterben bei diesem Zusammenstoß: der arabische Ureinwohner und der französische Kolonialist – und mit beiden der Traum, dass es eine Versöhnung zwischen

Traditionalismus und Moderne, Orient und Okzident, zwischen Frankreich und dem Maghreb und auch zwischen den zwei Leben des Schriftstellers Albert Camus geben könnte.“

Iris Radisch, Camus – das Ideal der Einfachheit, Reinbek 2013

« *Aujourd'hui M'ma est encore vivante. Elle ne dit plus rien, mais elle pourrait raconter bien des choses. . . .* »

So beginnt Kamel Daouds neuer Roman ‚Meursault, contre-enquête‘. Der Leser ist sofort provoziert durch den Gegensatz zu Camus' bekanntem Eingangssatz „*Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier. Je ne sais pas.*“

2014 schreibt Daoud eine deutliche arabische Antwort auf Camus' ‚*Etranger*‘ von 1940. Moussa heißt der von Meursault am Strand erschossene Araber, erfahren wir von Haroun, dem einzigen Bruder. Camus hatte dem Opfer wie allen anderen Arabern keinen Namen und keine Identität gegeben. Das wird jetzt nachgeholt. Wir erfahren viel über Moussas Familie, die Trauer und den Kampf seiner Mutter um mehr Informationen zu dem Fall. Der Leser wird zunehmend die neue Sichtweise auf Camus' Roman übernehmen und sich kritische Fragen stellen. Die Lektüre von Daouds ‚*Contre-enquête*‘ erfordert also immer eine Rückschau auf Camus' Roman, zumal sich einige Passagen der beiden Bücher sehr ähneln und der jeweilige Schluss praktisch gleich ist.

Die Lektüre des ‚*Etranger*‘ mit Schülern heute sollte nicht mehr ohne Einbeziehung von Daouds Perspektive der Kolonisierten geplant werden, will man den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nicht unterschlagen. 2016 erschien das Buch ‚*En quête de l'Etranger*‘ der amerikanischen Wissenschaftlerin Alice Kaplan – die derzeit umfassendste Forschungsarbeit speziell zu Camus' ‚*Etranger*‘, in der auf Daoud selbst und sein Buch deutlich und sehr ernsthaft Bezug genommen wird, sogar in Hinblick auf die konkrete Suche nach einer arabischen Familie, deren Vorfahre real in einen sehr ähnlichen wie den von Camus beschriebenen Konflikt verwickelt war.

Mein Anliegen ist es, Ihnen nach meiner Einführung eine Unterrichtseinheit vorzuschlagen, die diese neuen kolonialkritischen Bezüge bei der Lektüre des ‚*Etranger*‘ thematisiert.¹

Zunächst bietet es sich an, Daoud nicht nur als Schriftsteller, sondern auch als Journalist vorzustellen. Denn immerhin hat ihm seine eindringliche Kritik an der Kölner Sylvesternacht „Cologne,

lieu de fantasmes“ (Le Monde, 31.1.2016) und die Veröffentlichung des Grundsatzartikels „La misère sexuelle du monde arabe“ (Nex York Times, 12.2.2016) bei den muslimischen Pariser Kollegen den harschen Vorwurf der „islamophobie“ eingebracht. Ihre als kollektiver Aufruf veröffentlichte Antwort (Nuit de Cologne: *Kamel Daoud recycle les clichés orientalistes les plus éculés*. In: Le Monde, 11.2.2016) wurde mit Recht von Adam Schatz in der New York Times als „démonciation publique“ bezeichnet oder auch als eine zweite Fatwa oder „fatwa laïque“, wie es Fawzia Zouari treffend formulierte. Immerhin war es Daoud gelungen, eine in Algerien erfahrene Verdammung durch einen radikalen Imam zumindest gerichtlich zurückzuweisen. Nach diesem doppelten Maulkorb aus völlig entgegengesetzten Lagern hat Daoud sich dieses Jahr offiziell vom Journalismus und aus der Öffentlichkeit (Absage einer Lesetournee in Deutschland) zurückgezogen, wobei ihn insbesondere das unerwartete Manifest der Pariser Kollegen traf, hätte er doch sicher mehr Unterstützung in der französischen Metropole erwarten können. Diese gab es immerhin auch z. B. von Finkielkraut, der Daoud auf seiner Fernseh-Plattform zu Wort kommen ließ, oder Régis Debré, der in seiner Rede für Daoud zur Preisverleihung des prix Goncourt premier roman 2015 das mutige Engagement Daouds unterstrich:

« La littérature est un acte risqué.

Il est assez rare que les livres soient des actes. Avec vous, la littérature est un acte risqué. Vous êtes un écrivain rare [. . .] Quand j'ai reçu votre roman, je me suis dit « bon, c'est le livre d'un règlement de comptes avec le colonisateur », mais j'ai trouvé l'inattendu : une explication avec votre histoire, avec votre passé. La preuve que le roman peut être autre chose qu'une fiction, il peut être une plongée dans la réalité avec une langue soutenue et charnue. Vous avez rapatrié *L'Etranger* dans votre culture. Vous avez fait d'Albert Camus, un auteur français qui parle de vous, à vous. Eh bien nous, le jury Goncourt, nous rapatrions votre *Meursault, contre-enquête* dans le trésor de la littérature française, de la littérature tout court. Merci, cher Kamel Daoud. Continuez ! Ce n'est pas un au revoir, mais un bonjour. »²

Daoud lebt seit Februar 2016 zurückgezogen in Oran, „en semi-clandestinité“, wie der Journalist von Le Monde feststellen muss, der ihn weit außerhalb der Stadt in einem Hotel getroffen hat. Er berichtet weiter, dass Daoud sich auch in Algerien Feinde gemacht hat unter der ihn bislang unterstützenden Linken, weil er sich weigerte, generell solidarisch mit Palästina zu sein. Dieses Abweichen von der political correctness trug ihm beleidigende Vorwürfe ein wie „colabo“, „harki“, „sioniste“, „traître“, „salaud“. Die Reportage vom 14. April 2016 ist bezeichnenderweise überschrieben mit „Kamel Daoud, un étranger à Oran.“³

¹ Die zum Thema entwickelten Unterrichtsmaterialien werden unter <http://carolus-magnus-kreis.de/ressources-pedagogiques-materielien-fuer-den-unterricht> publiziert.

² www.lefigaro.fr/livres/2015/05/05/03005-20150505ARTF1G00249-1-hommage-émouvant-de-regis-debray-a-kamel-daoud.php [7.2.2017]

³ www.lemonde.fr/idees/article/2016/04/12/a-la-recherche-de-kamel-daoud_4900892_3232.html [7.2.2017]



Daoud et Camus – même combat

Der Vergleich zu Camus drängt sich auf. Auch er fiel bei den Pariser Mandarinen in Ungnade, weil er den Stalinismus der KPF nicht mittragen wollte – so wie es viele einflussreiche französische Intellektuelle damals taten, z. B. Sartre. Und weil ihm schließlich ein Bekenntnis zur Unabhängigkeit Algeriens nicht gelang. Damit stellte sich Camus endgültig ins Abseits des linksintellektuellen main stream und schwieg in der Folge. Er zog sich aus der journalistischen Tätigkeit – zuletzt beim „Express“ – zurück, allerdings nicht ohne sich im Stillen weiter für die Begnadigung zum Tode Verurteilter einzusetzen und an seinem dann später posthum erschienenen Werk ‚Le premier homme‘ zu arbeiten.

Camus und Daoud – beide engagierte Schriftsteller, die als Journalisten moralisch Stellung bezogen, weil sie es als ihre Aufgabe, bzw. Pflicht ansahen gesellschaftliche Missstände anzuprangern – haben eine weitere wichtige Gemeinsamkeit: sie lassen sich nicht einer Seite, einer bestimmten politischen Richtung zuordnen und bewahren so ihre Unabhängigkeit. Damit entscheiden sie sich für einen sehr schwierigen Weg, der mit dem Verlust von Freunden und Einfluss verbunden ist und zur Einsamkeit führt. In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf die tragische Rolle von Daru in Camus' Erzählung ‚L'Hôte‘ von 1957, der in einen dramatischen Konflikt mit der französischen Polizei und einem arabischen Gefangenen gerät und am Ende missverstanden zurückbleibt. Camus' Schlusssatz lautet: *« Dans ce vaste pays qu'il avait tant aimé, il était seul. »*

Sind Camus und Daoud „héros de la vérité“, die einen hohen Preis gezahlt haben – und zahlen – für ihre intellektuelle Unabhängigkeit? Könnte die folgende Einschätzung von Naïma Charaï nicht auch für Kamel Daoud gelten?

« Lire Camus très jeune a nourri mon horreur du dogmatisme et des idéologies, et mon amour de la démocratie, de la nature, de la vie. » (Naïma Charaï, 8.3.2016, Huffington Post)

Differenzieren, sich nicht auf eine Seite festlegen lassen wollen – das erhöht aber auch die Glaubwürdigkeit und ist ein wichtiger anrührender Punkt für junge Menschen, die zweifeln und auf der Suche nach ihrer eigenen Position sind. Und dies ist auch ein wesentlicher Bestandteil zur Friedenserziehung. Sozialer Friede kann nur im Ausgleich der Konfliktparteien gefunden werden und nur in Kenntnis und im Abwägen der gegensätzlichen Positionen. Die Ablösung Algeriens von Frankreich hätte sicher – frühzeitig genug geplant herbeigeführt – weit weniger grausam und tödlich für alle Seiten verlaufen können. Das wäre gewiss im Sinne Camus' gewesen, der – allerdings leider viel zu spät – vergeblich nach Ausgleich suchte.

Camus, der seinen Humanismus keiner Idee unterordnen wollte, die nur mit brutaler Gewalt durchsetzbar ist, war konsequent im Kampf erst gegen den Faschismus, dann den Stalinismus und schließlich den Terrorismus. Folgerichtig verurteilte er im Algerienkrieg Repression und Terror von OAS und FLN gleichermaßen, hielt dafür Kontakt zu gemäßigten Gruppierungen, die jedoch erbittert von der FLN bekämpft wurden. Dem Streben nach Unabhängigkeit der Algerier in den 1960er Jahren begegnete Camus mit Ablehnung, den Verlust der geliebten Heimat vor Augen. Sein favorisiertes Modell eines republikanisch-egalitären multikulturellen und multireligiösen Algerien unter französischer Verwaltung, in dem Algerier und Franzosen gleichberechtigt zusammen leben, hätte als Vision eher der Situation von 1940 entsprochen – als er seine kritischen Berichte zur Kabylei verfasste. Camus' politische Einschätzung des Algerienkriegs bleibt umstritten und brachte ihn in eine Position „entre deux rives“, welche auch noch heute für erhebliche Polarisierung sorgt.

Letzteres zeigt die Annullierung einer für 2013 geplanten großen Camus-Ausstellung in Aix-en-Provence. Sie wurde schließlich abgesagt, weil es einer starken Lobby von pieds-noirs gelang, entscheidend Einfluss auszuüben, um dem international anerkannten Historiker und Algerienspezialisten algerisch-jüdischer Herkunft, Benjamin Stora, der seit 2008 mit der Ausrichtung beauftragt war, das Mandat zu entziehen. Er sollte durch Michel Onfray ersetzt werden, der schließlich ablehnte. So kam die zu Camus' 100. Geburtstag geplante Ausstellung über sein komplexes Werk nicht zustande.

Dass Camus nicht nur in Frankreich, sondern auch in Algerien noch ein ‚heißes Eisen‘ sein kann, zeigt ein weiteres Beispiel. Die von Yasmina Khadra (*Centre culturel algérien*, Paris) geplante Wanderausstellung, „une caravane Camus“, die für Algerien im Jubiläumsjahr 2013 angekündigt war, wurde schließlich ebenfalls abgesagt mit der Begründung, man feiere doch nicht einen „écrivain colonial“, ein Zitat des amerikanisch-palästinensischen Historikers Edward Saïd aus „Culture et impérialisme“ von 1993.

Diese Auseinandersetzungen sind sehr spannend nachzulesen, auch mit einer übersichtlichen biografischen Darstellung aller politischen Positionierungen von Camus in Storas „Camus brûlant“ (2013). Wie „brennend“ unseren Schülern Camus in der französischen Kolonialdebatte heute noch erscheint, bleibt abzuwarten – zumal sich die politische Sichtweise erheblich verändert hat, seit der ‚Etranger‘ geschrieben wurde und Algerien seit dem 18.3.1962 bzw. den accords d'Evian unabhängig ist. Der respektvolle Umgang mit Muslimen bleibt weiterhin eine sehr aktuelle Herausforderung. So lehrt uns als eher nicht an verschleierte Frauen gewöhnte Zuschauer **der Film „Fatima“** von Philippe Faucon mit einer preisgekrönten Laiendarstellerin in der Hauptrolle Achtung vor der großartigen Leistung einer algerischen Putzfrau aus der **banlieue parisienne** und lädt ein, unsere Sehgewohnheiten und Sichtweisen zu überdenken – eine gute Möglichkeit sich der Thematik des Zusammenlebens mit Moslems anzunähern.



„INDEM ICH DIE GERECHTIGKEIT AM LEBEN ERHALTE, MÖCHTE ICH MEIN LAND AM LEBEN ERHALTEN“

In dem Jahr zwischen Juli 1943 und Juli 1944, in einer Zeit, wo das französische Volk die rücksichtslose Fremdherrschaft der Nazitruppen erleiden musste, schrieb der schon damals in Frankreich zu einer gewissen Bekanntheit gekommene Autor Albert Camus vier kurze Briefe, um, wie er selbst sagte, „den blinden Kampf [...] etwas zu erhellen“. Der in der Résistance aktive Philosoph meinte damit, seinen Mitstreitern im Untergrund jene Mentalität aufzuzeigen, unter welcher laut ihm die feindlichen Besetzer agierten. Camus schildert seinen fiktiven deutschen Freund, an den er die Briefe adressiert, als einen Menschen, der bereit ist in einer blinden Liebe alles für sein Land zu opfern, während die Franzosen als prinzipientreues, kulturelles Volk dargestellt werden, die ihre Landesliebe durch ihre Werte zum Ausdruck bringen. Während der Hass und die Gewaltbereitschaft der Deutschen ihre Nation zu frühen Kriegserfolgen und schließlich zur Besetzung von Frankreich geführt haben, werde der leidenschaftliche französische Geist letztendlich, so Camus, notwendigerweise zum Sturz der Nazis führen.

Nach Kriegsende wollte Camus vermeiden, dass sich die „Briefe an einen deutschen Freund“ in Europa verbreiten. Er fürchtete, die Zwietracht zwischen den Nationen zu verstärken. Stets betonte er, das Werk sei nur als „Zeugnis des Kampfes gegen die Gewalt“ zu lesen. Als solches eignet es sich hervorragend zur Vorbereitung eines Ateliers. Zudem bietet „Briefe an einen deutschen Freund“ neben den offensichtlichen Themen der Nationalismuskritik und des Widerstandes gegen den Faschismus einen interessanten Einblick auf das von Camus vertretene Ideal eines vereinigten Europas und auf dessen existenzialistische Philosophie.

In vier Gruppen bearbeiteten die Teilnehmer anhand von Lektürefragen jeweils einen der Briefe. So wurden die Grundaussagen des Textes herausgearbeitet und im Anschluss vorgestellt. Sowohl beim Beantworten der Fragen als auch in den durch diese entstandenen Diskussionen führte Enthusiasmus zu sehr ansehnlichen Ergebnissen. So konnten sämtliche Aussagen des Werkes in ihrer Bedeutung zum Zeitpunkt ihrer Publizierung sowie für unsere heutige Welt, für welche diese nach wie vor relevant sind, besprochen werden.



Blick in ein gemeinsames Schüler-Lehrer-Atelier am 11. November 2016



Heute finden sich weder in deutschen noch in französischen Schulgeschichtsbüchern hasserfüllte Darstellungen, die den jeweils anderen verunglimpften. Das ist ein großer Fortschritt, den wir gar nicht mehr als solchen wahrnehmen, weil wir uns an den Frieden gewöhnt haben. Schauen wir aber nur zwei Generationen zurück, eine historisch sehr kurze Zeit, dann lesen wir in den Geschichtsbüchern unserer Großeltern Darstellungen, die uns sehr befremden. Der Erste Weltkrieg wurde mit Hass, Rachsucht und Neid der Franzosen, Engländer und Russen erklärt, die nur auf eine Gelegenheit gewartet hätten, um über Deutschland herzufallen und es dann mit einem Diktatfrieden für ewig zu versklaven. Derart hasserfüllte Darstellungen waren kein deutsches Privileg. Französische Bücher machten die deutsche Mentalität für den Krieg verantwortlich, die geprägt sei von Begierde, Stolz und einem ungeheuren Drang nach Gewaltherrschaft.

All das ist heute aus unseren Büchern verschwunden, aber dennoch gibt es Missverständnisse, die nicht mehr durch die historischen Ereignisse begründet sind, sondern ihre Ursache haben

1. in dem national jeweils unterschiedlichen Umgang mit der Vergangenheit,
2. in den Standards, die jeweils guten Geschichtsunterricht definieren.

Somit sind es heute wir, die Geschichtslehrer, die mit unseren unterschiedlichen, ja manchmal sogar gegensätzlichen Vorstellungen darüber, was Geschichtsunterricht leisten muss, wie Geschichtsunterricht aufgebaut sein muss und wie Schüler und Schülerinnen zu arbeiten haben, Missverständnisse und Gegensätze schaffen.

Es besteht kein Zweifel, auf dem Feld der Didaktik hat der Befund von Marc Bloch aus dem Jahr 1928 unveränderte Gültigkeit. Er sprach von einem „dialogue entre des sourds dont chacun répond tout de travers aux questions de l'autre“ und forderte: „En un mot, cessons, si vous le voulez bien, de causer éternellement, d'histoire nationale à histoire nationale, sans nous comprendre.“¹ Dieses „Nicht-Verstehen“ kennzeichnet heute das deutsch-französische Verhältnis auf der Ebene der Didaktik.

Wer mit deutschen Augen auf Frankreich schaut, ist immer wieder aufs Neue verblüfft von der Darstellung der französischen Geschichte als einer Kontinuität, die ganz überwiegend positiv bis in die Gegenwart wirkt. In Deutschland ist ein solcher Umgang mit

der Vergangenheit nicht möglich, weil das Jahr 1945 als fundamentaler Bruch mit der Vergangenheit gesehen wird. Die Bundesrepublik begreift sich als ein demokratischer und friedlicher Staat, der die bis 1945 dominierenden Tendenzen der deutschen Geschichte zwar nicht verleugnet, sich aber positiv von ihnen abheben will. Sie versteht sich als demokratischer Gegenentwurf zu den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen, die Deutschland seit dem 19. Jahrhundert erlebt hat. Das gilt auch für das Deutsche Kaiserreich von 1871, dessen antidemokratische und militaristische Traditionen als wichtige Voraussetzungen für die Machtübertragung an die Nationalsozialisten 1933 gedeutet werden. Demgegenüber bezieht sich die V. Französische Republik auf die demokratischen und republikanischen Werte der III. Republik und stellt sich bewusst in die Kontinuität der französischen Geschichte. Die Vorgaben der Lehrpläne für den Geschichtsunterricht machen dieses unterschiedliche Verhältnis zur Vergangenheit deutlich. Der aktuelle französische Lehrplan der *Première* verweist auf die III. Republik mit der Formulierung „L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890).“ Der in Rheinland-Pfalz 1999 eingeführte Lehrplan für das Fach Geschichte stellt „die wirtschaftliche und staatliche Entwicklung Deutschlands im 19. Jahrhundert“ unter das Signum: „Der Staat als Kasernenhof“. Hier werden exemplarisch die Distanz und die Abgrenzung gegenüber den Ereignissen der deutschen Nationalgeschichte deutlich. Das Kaiserreich und seine Soldaten, die Werte, für die sie kämpften und starben, können für die Bundesrepublik keine positiven Bezugspunkte mehr sein.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch die Darstellungen vorstellen, die aktuelle deutsche und französische Geschichtsbücher vom Ersten Weltkrieg geben, genauer vom Kriegseintritt, um dann Vorschläge zu machen, wie unsere unterschiedlichen Ansätze zusammengeführt werden können.

Beginnen wir mit einem französischen Buch für die *troisième* aus dem Haus Belin. Die Auftakt-Doppelseite² qualifiziert den Krieg als totalen Krieg, so der Titel „La Première Guerre mondiale, une guerre totale, 1914-1918“, und formuliert daraus sogleich eine Leitfrage: „Pourquoi la Première Guerre mondiale est-elle qualifiée de guerre totale?“ Ein deutscher Kollege wird sofort stutzen – eine als richtig angesehene Aussage („La Première Guerre mondiale, une guerre totale“) sollen die Schüler in ihrer Richtigkeit nachvollziehen. Für ihn, den deutsche Kollegen, scheint das Nachvollziehen das zentrale Anliegen der französischen Didaktisierung zu sein. Und er fühlt sich bestätigt durch die W-Fragen, die dann folgen, um eine Abbildung eines Schützengrabens zu erschließen: „Comment se présente la ligne de front? Que s'apprêtent à faire les troupes françaises?“ Auf der gegenüberliegenden Seite³ sehen wir das Kriegerdenkmal von Lodève im Hérault: Ein toter Soldat auf einem Katafalk, umgeben am Kopfende von trauernden

¹ Marc Bloch: Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: Revue de synthèse historique 1928, S. 49-50.

² Marc Germanangue (Hrsg.): Histoire, Géographie, Instruction civique. Classe de troisième. Paris (Belin) 2014, S. 16.

³ Ebd., S. 17.

Zivilisten, eine wehklagende Frau an der linken Seite und zwei Kinder am Fußende. Und schon wieder W-Fragen, wird unser deutscher Kollege kritisieren: „Quels personnages sont représentés sur le monument? Quelle impression s'en dégage?“ Und vielleicht wird unser Kollege wie Andreas Körber mit einem gewissen Überlegenheitsgefühl feststellen: Diese W-Fragen „sehen einen geschlossenen Lösungsraum vor. Sie zielen letztlich auf die Wiedergabe einer vorgängig als richtig anzusehenden Deutung, die Lehrbuchautor(en) und Lehrer kennen und die Schüler(innen) nachvollziehen sollen. Diese Deutung selbst wird nicht als Interpretation oder gar als Konstruktion sichtbar.“⁴ Der Vorwurf lautet: Geschichte, so didaktisiert, sei kein Denkfach, sondern ein bloßes Paukfach.

Aber schauen wir uns die Fragen unvoreingenommen an: „Quels personnages sont représentés sur le monument“ – (Welche Personen sind dargestellt?) „Quelle impression s'en dégage?“ – (Welcher Eindruck wird vermittelt?). Gewiss, es handelt sich um W-Fragen. Aber auch sie erfordern eine Denkleistung: Man muss erkennen, dass es sich um Zivilisten, um Frauen und Kinder handelt, die trauern über den Tod eines Soldaten, der Ehemann, Bruder, Sohn oder Vater war. Ein französischer Kollege wird daher die deutsche Kritik gar nicht verstehen. Vielmehr wird er den Eindruck haben, einer völlig abgehobenen, manierten Sichtweise gegenüber zu stehen – und schon befinden wir uns in dem „Dialog unter Schwerhörigen“, vor dem Marc Bloch 1928 warnte, „von Nationalgeschichte zu Nationalgeschichte zu plaudern, ohne uns zu verstehen.“

Von der nächsten Doppelseite⁵ wird unser deutscher Kollege sich in seiner Kritik bestätigt fühlen. Die Seiten thematisieren den Kriegsverlauf: Zwei Karten, knappe Autorentexte und wieder W-Fragen:

1. Quels sont les deux camps en présence ? Pourquoi les fronts se stabilisent-ils après 1914 ?
2. Combien de temps la guerre de position dure-t-elle ? Signifie-t-elle l'inactivité militaire ? Expliquez.
3. En 1918, comment évolue la guerre sur le front est, sur le front ouest?

Unser deutscher Kollege wird eine klare Gradierung der Aufgaben vermissen, eine Progression, die die drei Anforderungsbereiche abbildet. Für ihn handelt es sich hier um bloße Reproduktion, um einen Geschichtsunterricht, der keine Problemorientierung aufweist, sondern stattdessen „träges Wissen“ anhäuft. Denn unser deutscher Kollege hat ja gelernt – etwa durch die Lehrplangvorgaben in Niedersachsen – „dass Wissen träges, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell

und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann“.⁶ Unser französischer Kollege wird entsetzt reagieren, denn er kann diese Aussage nur als Forderung verstehen, im Geschichtsunterricht Anachronismen zu produzieren. Für ihn scheint der deutsche Kollege gar keinen Wert auf Wissen zu legen, das erworben und strukturiert werden muss – und schon wieder befinden wir uns in dem „Dialog unter Schwerhörigen“.

So wie unser deutscher Kollege mit Verwunderung und Missverständnis die französischen Didaktisierungen wahrnimmt, so wird auch unser französischer Kollege auf die entsprechenden deutschen Didaktisierungen reagieren. Dem deutschen Geschichtsunterricht über den Ersten Weltkrieg ist heute *ein* Punkt besonders wichtig: Die Schülerinnen und Schüler sollen die mobilisierende und manipulative Kraft des Nationalgefühls erkennen. Die Didaktisierungen des Kriegseintritts der deutschen Gesellschaft stellen das blinde Vertrauen in die Richtigkeit und in die Gerechtigkeit der eigenen Sache ebenso in Frage wie die Mentalität, die Krieg als ein Mittel akzeptiert, um politische Probleme zu lösen. Die für deutsche Bücher typische didaktische Aufbereitung soll die Schüler gegen positive Erwartungshaltungen mit Blick auf militärische Konflikte immunisieren und eine kritische, aufgeklärte Haltung gegenüber Gefühlen wecken, die sich als „vaterländisch“ oder „nationalistisch“ darstellen. Dazu wird der Erste Weltkrieg fast dekontextualisiert. Es geht gar nicht mehr nur um den Krieg, der im Sommer 1914 ausbrach, sondern um eine Warnung vor der scheinbar schlüssigen Logik des Krieges.

Unser französischer Kollege wird sich entsetzt abwenden und sagen: „C'est n'importe quoi! Que des anachronismes!“, weil er derartige Aktualisierungen und Kritik an Landesverteidigung nicht nachvollziehen kann. Und wieder befinden wir uns in dem „Dialog unter Schwerhörigen“. Dieses „Sprechen von Nationalgeschichte zu Nationalgeschichte, ohne uns zu verstehen“ ist charakteristisch für das Feld der Didaktik. Deutsche und Franzosen produzieren auf diesem Feld nur Missverständnisse. Das gilt auch für die Erinnerung an den Krieg.

In Deutschland wie in Frankreich werden Kriegerdenkmäler untersucht – aber die Schüler sollen jeweils etwas anderes lernen. In Deutschland werden die Schüler aufgefordert, das Denkmal zu analysieren und dann ihre Meinung zu formulieren: „Versuche, die Botschaft des Denkmals zu formulieren. Kannst du ihr zustimmen?“⁸ Unser französischer Kollege wird fragen: Warum wird hier nach Zustimmung oder Ablehnung durch den Schüler gefragt? Der Schüler soll das Denkmal verstehen, und es nicht nach seinen aus einer anderen Zeit kommenden Maßstäben beurteilen.

⁴ Andreas Körber: Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive, in: <http://www.gei.de/publikationen/eckert-dossiers/europa-und-die-welt/fachdidaktik.html>

⁵ Marc Germanangue (Hrsg.): Histoire, Géographie, Instruction civique, S. 18-19.

⁶ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Hannover 2011, S. 5-6.

⁷ Für eine detaillierte Analyse siehe: Rainer Bendick, „«Forger ensemble une mémoire commune» (François Hollande, 3.8.2014, am Hartmannsweilerkopf): deutsch-französischer Wunschraum oder reale Perspektive? – Möglichkeiten und Grenzen eines bi-nationalen deutsch-französischen Geschichtsunterrichts“, in: Carolus-Magnus-Kreis (Hrsg.): La Grande Guerre et ses grandes conséquences - Vom Ersten Weltkrieg zum Europa von heute. Mönchengladbach 2015, S. 39-48, hier S. 46.

⁸ Geschichte, Geschehen. Sekundarstufe I, Band 3. Leipzig (Klett), 2005, S. 169.



Und so sehen dann auch die französischen Didaktisierungen aus. Das Buch der *troisième* aus dem Haus Belin stellt die Arbeitsschritte zur Analyse eines Kriegerdenkmals vor: „présenter – décrire – interpréter“ und stellt dann am Beispiel des *Monument aux Morts* von Levallois bei Paris die Frage: „En quoi ce monument peut-il être considéré comme pacifiste et antimilitariste?“ Der deutsche Kollege wird nun einwenden: die Frage nimmt den Schülern jede selbstständige Reflexionsleistung ab, sie sollen nur nachvollziehen, was der Lehrbuchautor schon herausgefunden hat. Unser französischer Kollege wird diesen Einwand gar nicht verstehen, es geht doch um gekonnte Analyse und sicheres Wissen. Und erneut führen beide einen „Dialog unter Schwerhörigen, von denen jeder völlig verkehrt auf die Fragen des anderen antwortet.“

Hass und Feindschaft sind völlig verschwunden aus unserem Unterricht in Deutschland und Frankreich, aber unsere didaktischen Standards, unsere Vorstellungen darüber, was guten Geschichtsunterricht auszeichnet, produzieren heute Gegensätze und Missverständnisse. Und das geschieht im Rahmen unterschiedlicher Gedenkkulturen. Unsere didaktischen Szenarien bereiten unsere Schüler nur auf die jeweils eigene Gedenkkultur vor. Wird ein Schüler aber mit dem Gedenken des Anderen konfrontiert, dann verliert er die Orientierung. Die Plakette, die im Invalidendom an den Tod des letzten französischen *Poilu* erinnert und erklärt, „la Nation témoigne sa reconnaissance envers ceux qui ont servi sous ses drapeaux en 1914-1918“, kann ein deutscher Schüler kaum anders denn als Ausdruck nationalistischer oder sogar chauvinistischer Überzeugungen verstehen, denn das ihm in bester Absicht vermittelte Deutungsrepertoire, nämlich positives Kriegsgedenken und nationalistische Perspektiven zu überwinden, lässt keine andere Deutung zu. Seinem französischen Freund wird es nicht besser ergehen, wenn er in Berlin die Neue Wache besucht, den zentralen Gedenkort der Bundesrepublik. Auf den Gedenkplaketten wird keine „reconnaissance“ ausgedrückt, sondern von „den Opfern von Krieg und Gewaltherrschaft“ gesprochen. Der in Frankreich so wichtige Erste Weltkrieg und die Soldaten, die damals kämpften, erschienen hier nur unter anderen und in einem völlig anderen Kontext. Unser französischer Schüler wird ebenso erstaunt reagieren wie sein deutscher Freund im Invalidendom. Selbst wenn er eine Vorstellung von den Brüchen der deutschen Geschichte hat, so wird ihn die deutsche Erinnerungskultur überraschen, hat er doch eine andere Annäherung an die Vergangenheit und einen anderen Umgang mit Geschichte gelernt.

Wir Deutschen nehmen aber diesen gebrochenen Umgang mit der eigenen Nationalgeschichte als Maßstab, mit dem wir den Umgang mit Krieg und Militär in der Gegenwart deuten. Und so wird ein deutscher Kollege entsetzt reagieren, wenn er die Bücher

der *troisième*, die den Ersten Weltkrieg thematisieren, weiter durchblättert und am Ende auf die Kapitel zur „instruction civique“ stößt. Dort findet sich die Einheit: „La défense et la paix. Comment assurer la sécurité et le maintien de la paix dans le monde aujourd'hui?“⁹ Auf diese Frage gibt die Einstiegsseite auch gleich eine Antwort: „La Défense de la France = Protéger (le territoire national) + Dissuader (forces nucléaires) + intervenir (pour la paix et la sécurité collective).“ Der deutsche Lehrer ist nun perplex: In dem Buch haben Schüler gelernt, was die Kriege im 20. Jahrhundert angerichtet haben. Zudem zeigt das Bild die berühmte Plastik des verknoteten Revolvers vor dem Hauptquartier der UNO in New York. In der Didaktisierung wird deutlich, dass das Lehrbuch die Aussage des verknoteten Revolvers völlig anders versteht als wir deutschen Lehrer. Die Plastik wird erschlossen durch die Frage: « Quel objectif est commun à l'ONU et à la défense en France ? ». Die Antwort liegt auf der Hand: Intervenieren, um Revolver weltweit zu verknoten, so dass sie kein Unheil mehr anrichten können. Und genauso werden die aktuellen Militärinterventionen dargestellt, z. B. in Mali.

Die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg gilt in diesem Kontext keineswegs als Delegitimierung von militärischer Gewalt, im Gegenteil. Zwei Fotos, die die *poilus* von 1914 und die Soldaten von heute vergleichen, sollen zeigen, um wie viel besser die Soldaten heute ausgerüstet sind, um wie viel professioneller sie kämpfen. Methodische Hinweise zur Analyse begleiten die Fotos: « Il faut d'abord mesurer les changements entre les deux époques, c'est-à-dire comparer les différences et les points communs. Ensuite il faut préciser à l'aide d'arguments la qualité, positive ou négative des changements observés, afin de dégager le sens général de l'évolution. »¹⁰ Die Fragen, die die Fotos begleiten, deuten die erwünschte Lösung an:

„1. Décrivez les armes et les protections des conscrits de 1914 (photo du haut). A quoi voit-on que chaque soldat est remplaçable par n'importe quel autre ?

2. Les fantassins actuels (photo du bas), équipés de protections, d'armes et d'appareils de liaison intégrés sont-ils des militaires professionnels ? Justifiez votre réponse.“

In diesem Kontext delegitimiert 1914 den Einsatz der bewaffneten Macht nicht. Wir Deutschen können das eigentlich nur missverstehen, weil für uns militärische Gewalt stets fragwürdig ist und nicht als Kampf für das Gute erscheint. Es sind unsere durch die unterschiedlichen historischen Erfahrungen geprägten Sichtweisen, die heute die Gegensätze zwischen Deutschen und Franzosen provozieren.

Wie können wir diese Gegensätze und Missverständnisse überwinden? Wir haben gesehen, dass sie die Folgen der Standards sind, die in unseren Ländern als die Garanten von gutem Geschichtsunterricht gelten. Diese Standards können wir nicht än-

⁹ Germanangue (Hrsg.): Histoire, Géographie, Instruction civique, S. 348-349.

¹⁰ Ebd., S. 410

dern, weil sie tief verwurzelt sind in unseren jeweiligen Unterrichtskulturen und untrennbar verbunden sind mit unserem sehr verschiedenen Umgang mit der Vergangenheit. Wir können aber unsere mononationale Annäherung an die Vergangenheit, eine Annäherung, die sich wesentlich auf den eigenen nationalen Rahmen beschränkt, durch einen transnationalen Ansatz überwinden. Was bedeutet das?

Bei einem transnationalen Ansatz geht es darum, die „Verbindungen und Beeinflussungen“ zwischen den Gesellschaften zu erfassen. Die europäische Geschichte bietet sich für diesen Ansatz in besonderer Weise an, denn unsere Nationalgeschichten sind doch nichts anderes als spezifische Antworten auf Probleme, die sich so oder ähnlich fast überall in Europa stellten. Zudem: Die Menschen zirkulieren mehr und mehr zwischen ihren nationalen Rahmen. Darum müssen wir uns intensiver mit der Geschichte der anderen und ihrer Geschichtskultur beschäftigen. Aber das kann nur in einem vergleichbaren Rahmen geschehen.

Der Erste Weltkrieg bietet dafür eine gute Gelegenheit, weil hier der Zusammenhang von Ereignissen, von Erinnerung an das Geschehen und die Veränderung der Erinnerung besonders offensichtlich werden. Vor allem aber handelt es sich um ein synchrones Ereignis. Wir analysieren ein Ereignis, das alle europäischen Gesellschaften betraf, mit dem die europäischen Gesellschaften entscheidenden Einfluss aufeinander nahmen und an das sie sich sehr unterschiedlich erinnern. Ich schlage also vor, dass wir den gewohnten nationalen Rahmen verlassen und analysieren, wie in Deutschland und Frankreich identische Ereignisse wirkten, wie sie von den Zeitgenossen verstanden wurden und wie wir uns heute an sie erinnern. Das ist dann kein Dialog unter Schwerhörigen mehr. Vielmehr gehen das Bewusstwerden der eigenen Besonderheiten und das Verstehen der Besonderheiten der anderen Hand in Hand. Das Material selbst schafft also schon das Bewusstsein für die jeweils spezifisch nationalen Sichtweisen.

Wie und mit welchen Materialien dieser Ansatz funktionieren kann, möchte ich an einigen Beispielen im deutsch-französischen Vergleich zeigen, die in dem Dossier¹¹ zusammengestellt sind.

1. Der Kriegseintritt der deutschen und französischen Gesellschaft

Die Kriegsgefahr im Juli 1914 löste in Deutschland wie in Frankreich große Demonstrationen der Arbeiter gegen den drohenden Konflikt aus. Eine Karte aus einem Geschichtsbuch der DDR veranschaulicht das Ausmaß dieser Demonstrationen, allerdings nicht mit dem Ziel, dem die Karte einst diente, nämlich den angeblichen „Verrat“ der sozialistischen Arbeiterführer zu stigmatisieren, sondern um zu verstehen, mit welchen Argumenten die

Arbeiter von der scheinbaren Notwendigkeit der Landesverteidigung überzeugt wurden.

Die Rede, die Léon Jouhaux, der Vorsitzende der vor 1914 konsequent pazifistischen Gewerkschaft CGT, am 4. August 1914 am Grab von Jean Jaurès hielt, zeigt, wie sogar ein friedensbewegter Sozialist den beginnenden Krieg als Befreiungskrieg deutete, in dem Frankreich nicht nur für sich selbst kämpfte, sondern die Freiheit der ganzen Welt verteidigte. Sein deutscher Genosse Haase deutete den Kampf der Deutschen genauso als Kampf um die Freiheit. Diese – identischen – Argumente waren es, die die Arbeiter auf beiden Seiten in den Krieg führten, obwohl sie noch zuvor für den Frieden demonstriert hatten. Die Identität der Argumente verblüfft und ruft darum von selbst nach Beurteilung und Stellungnahme, ohne dass diese deutschen Operatoren verwendet werden müssen.

2. Die Rolle der Zivilisten – verantwortlich für eine mögliche Niederlage?

Die kriegsentscheidende Bedeutung der Einbindung der Zivilgesellschaften in den Kampf war der französischen Republik wie dem deutschen Obrigkeitsstaat voll bewusst, so sehr, dass die Rolle der Zivilisten selbst zum Gegenstand der Propaganda wurde. Die 1915 im *Figaro* veröffentlichte Karikatur *Inquiétude* („Sorge“) zeigt zwei französische Soldaten im Schützengraben, die folgenden Dialog führen: Auf die lapidare Feststellung des einen Soldaten: „Vorausgesetzt, sie halten durch“ fragt der andere Soldat zurück: „Wer denn?“ und bekommt die Antwort: „die Zivilisten“. Das Engagement der Zivilbevölkerung, der Nicht-Kombattanten, wird hier unverblümt zur Bedingung des Sieges.

Die deutsche Karikatur *Zweierlei Kämpfer*, Anfang Februar 1918 in der Zeitschrift *Jugend* veröffentlicht, zeigt im oberen Bildteil mit dem Titel „zum Heile Deutschlands“ eine Gruppe deutscher Soldaten, die unter feindlichem Beschuss in ihrem Schützengraben aushalten. Im unteren Bildteil mit dem Titel „zum Vergnügen der Entente“ sieht man streikende Arbeiter, die in lasziver Haltung vor den Werkstoren einer Fabrik stehen. Hier wird die Dolchstoßlegende vorweggenommen.

Beiden Karikaturen ist gemeinsam, dass nicht dem Militär, sondern den Zivilisten die entscheidende Rolle für Sieg oder Niederlage zugeschoben wird und damit zugleich eine Erklärung für den möglichen Ausgang des Konflikts gegeben wird.

3. Tod und Trauer

Der massenhafte Verlust von Vätern und Söhnen, von Brüdern und Ehemännern war die gemeinsame Erfahrung der sich feindlich gegenüberstehenden Gesellschaften. Er löste auf beiden Seiten die gleiche Trauer und Verzweiflung aus. Immer waren es die

¹¹ <http://carolus-magnus-kreis.de/jahrestagungen/congres-franco-allemand-la-paix/materialien-zum-kongress/>



Frauen, die mit ihren Kindern allein zurückblieben. Militärische Ehrerbietungen, Dienstränge und Orden wirken vor dem Hintergrund des menschlichen Verlustes geradezu zynisch. Heinrich Zille zeigt in der Karikatur *Das Eiserne Kreuz* aus dem Jahr 1916 eine Mutter und ihre vier kleinen Kinder, die fassungslos auf den Orden starren, der neben der geöffneten Nachricht vom Tod des Ehemanns und Vaters auf dem Tisch liegt. Militärische Tapferkeit verliert hier ihren Sinn. Aber auch die Bedeutung des militärischen Sieges verliert in Anbetracht der Trauer um den Vater und Ehemann jeden Wert. Die Karikatur, die am 1. November 1918 im *Echo de Paris* erschien, zeigt vor dem Hintergrund einer Ruinenlandschaft das Grab eines französischen Soldaten, vor dem die Ehefrau und ein kleines Mädchen, von Trauer gezeichnet, stehen. Die naive Frage des Kindes „Papa sait-il qu'on est vainqueur?“ („Weiß Papa, dass wir gewonnen haben?“) wirft ein scharfes Licht auf die Kosten des französischen Sieges. Aber: Was und wer wird hier kritisiert? Es scheint, als liege die Antwort auf der Hand: der Krieg und die Opfer, die er forderte. Allerdings übersieht diese Deutung, dass der Krieg von den Zeitgenossen als das Werk der Feinde wahrgenommen wurde. Trauer, Ablehnung des Kriegs und der Hass auf den Feind konnten Hand in Hand gehen. In Frankreich kristallisierte sich diese Haltung in der Forderung, dass Deutschland für alle Schäden des Kriegs aufkommen müsse: „le Boche payera!“. Der Vergleich der beiden Abbildungen weckt mit hin Wachsamkeit gegenüber scheinbar offensichtlichen Deutungen, die doch nicht allen Facetten der zeitgenössischen Realität gerecht werden. Hier gehen Urteilsbildung und Bewusstsein für Anachronismen Hand in Hand.

Angesichts des gemeinsamen Leids und Leidens stellt sich die Frage, warum die Zeitgenossen überhaupt bereit waren, den Krieg fortzuführen. Hier werden die unterschiedlichen Kriegserfahrungen wichtig. Von der gemeinsamen Erfahrung von Tod und Trauer abgesehen, waren die Zivilisten nämlich sehr unterschiedlich vom Krieg betroffen.

4. Szenarien, die das Verhalten in der Zukunft konditionieren?

4.1. Die Verteufelung der Gegner

Die Verteufelung des Gegners und ihre Dynamik zeigen sich exemplarisch in den Kriegszielen, die dem Feind insbesondere in Anbetracht der verschiedenen Friedensinitiativen untergeschoben wurden. Das auf beiden Seiten praktizierte Beschwören von Untergangsszenarien für den Fall, dass der Feind siege oder es einen Verständigungsfrieden mit ihm gebe, wirft ein scharfes Licht auf die Dynamik der Verfeindung zwischen den Krieg führenden Gesellschaften: Der Krieg, der alle Kräfte angespannt und ungeheure Opfer gefordert hatte, konnte nicht mehr mit einem Verhandlungsfrieden beendet werden. Alle Anstrengungen wären dann vergebens gewesen. Zugleich hielten die verantwortlichen Instanzen es

für nötig, immer wieder neue Propagandakampagnen für Kriegsaneihen und zur Stärkung des Durchhaltewillens zu lancieren. Selbstmobilisierung und Propaganda von Oben gingen Hand in Hand. Der Zwischenruf des Abgeordneten de Gailhard-Bancel, mit dem er Clemenceaus Politik des „je fais la guerre“ unterstützte – „Nous avons payé assez cher pour qu'elle [la guerre] ne se termine pas par une défaite“ – ist das perfekte Beispiel für die Dynamik des Kriegs. Die in dieser Tendenz identischen und doch gegensätzlichen deutschen und französischen Dokumente lösen Erstaunen aus und fordern so von selbst zu Denkleistungen auf, ohne dass künstlich wirkende Operatoren diese Bereitschaft erst simulieren müssen, die in der deutschen Tradition dem AFB III zugeordnet würden und in Frankreich unter das Rubrum „comprendre“ (verstehen) fallen.

Die Zukunftsentwürfe der Kriegspropaganda sind auch in ihren Inhalten von Bedeutung, weil sie die mentale Disponierung der Bevölkerungen verraten, die wenig später mit den Bedingungen des Friedensvertrags von Versailles konfrontiert wurden.

4.2. Kriegserfahrungen: Hunger versus Besatzung

Die spezifische Kriegserfahrung der deutschen Zivilbevölkerung waren die Nahrungsmittelknappheit und der Hunger, die in den deutschen industriellen Ballungszentren ab 1916 bedrohliche Formen annahmen. Sie wurden der britischen Blockade der deutschen Küste zugeschrieben. Die Blockade, die auch noch nach dem Waffenstillstand bis zur Unterzeichnung des Friedensvertrags von Versailles fortgesetzt wurde, verlieh den vermeintlichen Vernichtungsabsichten der Gegner für die deutschen Zeitgenossen eine gewisse Plausibilität.

Die Kampfhandlungen des Weltkriegs fanden fast überall in Europa statt, aber so gut wie nicht auf deutschem Boden. Vier Jahre lang besetzten deutsche Truppen Teile Frankreichs, Polens und Russlands. Beschlagnahmungen und Einquartierungen waren noch die geringsten Auswirkungen auf die Zivilbevölkerung. Arbeitsverpflichtungen, Geiselnahmen und Deportationen gehörten auch zum Alltag der deutschen Besatzungspolitik, die nachhaltig die französischen Vorstellungen vom Umgang mit Deutschland nach einem französischen Sieg prägten. Die Maßnahmen der deutschen Besatzungsbehörden griffen tief in das Leben der französischen Zivilbevölkerung ein bis hin zur Vorschrift, deutschen Soldaten auf dem Gehweg Platz zu machen und deutsche Offiziere zu grüßen.

Die Deutschen deuteten den Krieg als Vorwärtsverteidigung, als Verteidigung des Deutschen Reichs in Frankreich. In dieser Wahrnehmung waren es die Franzosen, die ihre Städte durch die Angriffe auf die dort liegenden deutschen Soldaten selbst zerstörten; eine Deutung, die für die Franzosen nur zynisch war. Als die deutschen Truppen Anfang 1917 Péronne räumten, ließen sie an dem

durch alliierten Artilleriebeschuss zerstörten Rathaus ein Plakat mit der Aufschrift zurück: „Nicht ärgern, nur wundern.“ Die Franzosen nutzten diese Inschrift für ihre Propaganda. Postkarten, die das zerstörte Gebäude und das deutsche Plakat zeigten, mahnten: „Français souvenez-vous! [...] Les bandits signent leur forfait de cette grossièreté : Ne vous lamentez pas, souriez!“ Das deutsche Zitat wird hier so übersetzt, dass sein Sinn – eine unabänderliche Situation mit Gleichmut ertragen – verändert wird in eine zynische Verhöhnung der von den Zerstörungen betroffenen Bevölkerung. Dieses „Missverstehen“ offenbart die Dynamik des Kriegs und seiner Propaganda.

Beide Erfahrungen des Feindes – als Besatzer im eigenen Land oder als Initiator einer bedrohlichen Blockade – begründeten für die Zeitgenossen sehr konkrete Vorstellungen von dessen Absichten, weil er als eine reale Bedrohung erlebbar wurde. Hier zeigt sich die fatale Logik von Feindbildern, weil sie für die betroffenen Zeitgenossen nachvollziehbar waren und sich als schwere Hypotheken auf die Zukunft erwiesen. Während der Ruhrbesetzung 1923 verbreiteten die französischen Besatzungstruppen Plakate, die die Zerstörungen in Nord-Ost-Frankreich zeigten, und plakatierten Faksimiles der Befehle, die die Deutschen während ihrer Besatzungszeit in Frankreich erlassen hatten, mit der Aufschrift: „Das war die deutsche Methode in Belgien und Frankreich“.

5. Die Erwartungen an den Frieden

Die Friedensbedingungen, die sich mit dem Waffenstillstandsabkommen vom 11. November 1918 und dessen jeweils 14täglicher Verlängerung abzeichneten, erschienen auch und gerade den deutschen Republikanern unerträglich und ungerecht, weil sie – die Republikaner und Demokraten – doch einen Regimewechsel durchgesetzt hatten. Der sozialdemokratische *Wahre Jakob* veröffentlichte am 20. Dezember 1918 die Karikatur *Tauschgeschäft*. Sie zeigt zwei deutsche Arbeiter, die den Staatshäuptern der alliierten Sieger einen Korb voller Kronen vor die Füße kippen und ihnen sagen: „1871 sind die Franzosen ihren Kaiser losgeworden, 1918 haben auch die Deutschen ihre Herrscher davongetrieben, – nehmet ihre Kronen zum Andenken, erkennt unsere Republik an und hebt die Hungerblockade auf, damit wir Brot für unsere Frauen und Kinder holen können“.

Wie dramatisch diese deutsche Sichtweise an der französischen, vom Krieg geprägten, Perspektive vorbeiging, zeigt eine Karikatur, die nur 11 Tage später am 31. Dezember 1918 in *Oui* erschien und wie eine Antwort wirkt: Unter dem Titel *Attitude* („Verhaltensweise“) liegen zwei deutsche Kriegsgefangene lasziv in einem Ruinenfeld. Einem Zitat des französischen Linkssozialisten und späteren Mitbegründer der Kommunistischen Partei Frankreichs,

Marcel Cachin, der die französische Regierung ermahnt, es komme auf ihr Verhalten gegenüber der deutschen Republik an, wird das Verhalten der deutschen Kriegsgefangenen gegenübergestellt: „Payez ca!... C'est l'Empire qui démolissait. Maintenant, nous sommes une aimable République.“ („Das sollen wir bezahlen! Das Kaiserreich hat die Zerstörungen verursacht. Wir sind jetzt eine liebenswürdige Republik.“)

Eine derartige Gegenüberstellung von Material, das die Probleme in der spezifisch nationalen Brechung überliefert, ist kein Dialog von Schwerhörigen mehr, den Marc Bloch beklagte. Sie zeigt, wie auf der Grundlage spezifischer Kriegserfahrungen die Wahrnehmung ein und derselben Wirklichkeit zu völlig unterschiedlichen Gegenwarts- und Zukunftsentwürfen führt, ohne dass wir Anforderungsbereiche gradieren oder explizit zu Urteilsbildungen aufrufen. Die Dokumente entziehen sich in ihrer Komplementarität einem Zugang, den man in Deutschland als „beschreibend“ oder „reproduktiv“ ablehnen würde. Jede Bearbeitung führt von selbst zu Denkleistungen, die man in Deutschland dem AFB III zuschreiben würden und die in Frankreich als „verstehen (comprendre)“ qualifiziert würden.

6. Was der Krieg mit den Soldaten macht – deutsche und französische Deutungen aus den 1930er Jahren

Diese Art des Vergleichs ermöglicht auch, das Zusammenspiel von Gegenwartswahrnehmung und Vergangenheitsdeutung zu untersuchen. Unter welchen Bedingungen verändert sich die Deutung der Vergangenheit und welche Mechanismen sind dafür verantwortlich?

Scheinbar identische Bilder können sogar völlig gegensätzliche Aussagen transportieren, wie die Abbildungen von Soldaten in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern der 1930er Jahre. Die französische Abbildung *Guynemer interrogeant un aviateur allemand* zeigt ebenso wie die deutsche Abbildung *Der Frontkämpfer 1918* Männer mit kantigen, harten Gesichtszügen. Aber was bedeuten sie?

Im deutschen Kontext des Nationalsozialismus ist es der Mythos vom neuen Menschen, der auf den Schlachtfeldern des Weltkriegs geboren worden sei. Im französischen Kontext der 1930er Jahre bedeutet die französische Abbildung das genaue Gegenteil: die Warnung vor dem Krieg, weil er den Menschen die Menschlichkeit nimmt. Georges Guynemer, der erfolgreichste französische Jagdflieger des Ersten Weltkriegs, erscheint hier nicht als jugendlicher und strahlender Held, sondern als Soldat, der seine menschlichen Qualitäten verloren hat. Der Krieg hatte Guynemer „harte“ und „wilde“ – mithin barbarische – Züge verliehen.



7. Die Erinnerung an den Krieg

Krieg und soldatisches Handeln sind heute in Deutschland nur als Quelle von Leid denkbar, während sie in Frankreich als Landesverteidigung und patriotische Tat gedacht werden. Das zeigen die Gedenktafeln im Invalidendom in Paris oder an der Neuen Wache in Berlin.

Die Kriegerdenkmäler transportieren ähnliche Botschaften, die für den Betrachter aus einer anderen Gedenkkultur verwirrend sind. Gerade darum sollten sie im Unterricht vergleichend thematisiert werden. Das *Monument aux Morts* der Kleinstadt Beaulieu-sur-Dordogne zeigt eine Marianne mit traurigen Gesichtszügen, zu ihren Füßen ein Schild, auf dem große Schlachten des Weltkriegs genannt werden, im Sockel die Inschrift: „A la gloire des enfants de Beaulieu morts pour la France.“ Die Schlachten, die den Tod so vieler Soldaten brachten, erscheinen hier als Schutz, als Schild Frankreichs, mithin als Landesverteidigung. Auf der Rückseite des *Monuments aux Morts* befinden sich die Namen der Gefallenen aus Beaulieu, insgesamt 71 Namen. Eine kleine Zusatztafel nennt 10 Namen von Soldaten, die im Zweiten Weltkrieg gefallen sind. Dem deutschen Betrachter wird sofort klar, warum der Erste Weltkrieg in Frankreich der „Große Krieg“ genannt wird.

Ein Franzose wird das gleiche „Aha-Erlebnis“ haben, wenn er das Mahnmal der Gemeinde Lechtingen, nördlich von Osnabrück, besucht. Auf einer Mauer, die einen großen Halbkreis beschreibt, sind die Jahreszahlen der beiden Weltkriege angebracht. Darunter befinden sich die Namen der gefallenen Soldaten, deren Anzahl unter den Jahreszahlen 1943, 1944, 1945 gewaltig zunimmt. Ein französischer Betrachter wird sofort verstehen, warum der Erste Weltkrieg in Deutschland nicht als „Großer Krieg“ bezeichnet wird und bei genauerer Betrachtung der Inschriften die Problematik der deutschen Erinnerungskultur erkennen. Über den Jahreszahlen ist für den Zeitraum des Ersten Weltkriegs die Inschrift angebracht: „Der Friede zerbricht – in Bangen – und Not – in Hunger und Tod – es bleibt uns die Heimat“. Über den Jahren des Zweiten Weltkriegs steht die Inschrift: „Wahnwitz entfacht den Brand und zwingt – und herrscht – und tobt – und mordet – und schändet – und endet im Chaos“. Die Gedenkmauer läuft aus in eine schlichte Kapelle, die neben dem christlichen Kreuz die Fürbitte formuliert: „Herr, gib ihnen und uns Deinen Frieden.“ Hier steht nicht: „Gestorben für Deutschland“ oder „unseren Helden“. Vielmehr wird eine Instanz angerufen, die nicht von dieser Welt ist. Soldatisches Handeln erscheint nicht als Landesverteidigung, sondern als Zerstörungswerk, das im Chaos endet und in dessen Schatten die unsäglichen nationalsozialistischen Verbrechen begangen wurden: „Wahnwitz entfacht den Brand und zwingt – und herrscht – und tobt – und mordet – und schändet – und endet im Chaos“.

Die Spannung, die sich zwischen diesen beiden Gedenkstätten aufbaut, kennzeichnete auch die Ansprachen, die die Staatspräsidenten Frankreichs und Deutschlands am 4. August 2014 am Hartmannsweilerkopf hielten. Während François Hollande über den Patriotismus der Soldaten sprach, beklagte sein Amtskollege Joachim Gauck den „Fanatismus“ der Zeitgenossen, der „das Ergebnis einer schrecklichen intellektuellen und moralischen Verblendung“ gewesen sei. Diese Sichtweise auf den Krieg scheint die Deutung des soldatischen Handelns 1914-1918 als Ausdruck von Patriotismus auszuschließen. Insofern führten auch die Präsidenten Gauck und Hollande einen Dialog unter Schwerhörigen, in dem jeder völlig verschieden auf die Fragen des anderen antwortete. Wenn wir aber die Reden aufeinander beziehen, entwickeln wir ein didaktisches Szenario, in dem wir diesen „Dialog unter Schwerhörigen“ fruchtbar machen für ein Verstehen der jeweiligen Besonderheiten, der eigenen wie der des Anderen. Missverständnisse werden mithin dadurch aufgelöst, dass, statt urteilsbezogene Arbeitsaufträge zu geben, die Ebene der kontrastiven Analyse gesucht wird. Das Gebot, das Marc Bloch in seiner „Apologie pour l’histoire“ dem Historiker stellte – „sich nicht dertart auf seinen eigenen Standpunkt zu versteifen, dass er einen anderen, der damals ebenfalls möglich war, für unvorstellbar hält“¹² – beschrieb auch in didaktischer Hinsicht den Bildungswert des Fachs Geschichte: Ereignisse verstehen, Entwicklungslinien und Perspektiven erkennen und dadurch Orientierung in der Gegenwart gewinnen. Marc Bloch plädierte für Verstehen: „Es ist so einfach, ‚An den Pranger!‘ zu rufen. Dabei verstehen wir nie genug. Wer anders ist als wir – ein Fremder, ein politischer Gegner –, wird fast unweigerlich für böse gehalten. Selbst in unvermeidlichen Konflikten wäre ein wenig mehr Verständnis für den anderen vonnöten – und erst recht, um jene zu vermeiden, solange noch Zeit dafür ist.“¹³ Marc Bloch schrieb diese Zeilen im Frühjahr 1944, als er bereits untergetaucht war und am eigenen Schicksal erfahren hatte, dass es wirklich „böse“ Kräfte gibt. Und dennoch plädierte er dafür, den Anderen zu verstehen. Jenseits aller Kompetenzdebatten ist das doch ein lohnendes didaktisches Projekt, das den Diskussionen der Vergangenheit, den Positionen der damals handelnden Zeitgenossen und den Herausforderungen der Gegenwart sicher gerechter wird als die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler müssten im Sinne einer Output-Orientierung unbedingt Probleme lösen und vergangene Entwicklungen stets beurteilen und bewerten. – „Dabei verstehen wir nie genug.“¹⁴

¹² Marc Bloch: Apologie der Geschichtswissenschaft oder der Beruf des Historikers. Nach der von Etienne Bloch edierten französischen Ausgabe herausgegeben von Peter Schöttler. Stuttgart 2008, S. 158.

¹³ Vgl. Bloch: Apologie, S. 160.

¹⁴ Ebd.



Was tun, wenn die Austauschaktivitäten mit der französischen Partnerschule ins Stocken geraten und man sehr genau weiß, dass gerade in der 9. Jahrgangsstufe (Zeit der Pubertät) das Interesse besonders an der 2. Fremdsprache, die noch längst nicht wie Englisch beherrscht wird, oft rapide nachlässt und man viele Schülerinnen und Schüler (SuS) nur mit besonderen Highlights gewinnen und für die Auseinandersetzung mit Frankreich und der französischen Sprache motivieren kann?

Mit dem Vortrag möchte ich Einblicke in die Planung und Durchführung einer Projektfahrt bieten und Ergebnisse hinsichtlich (interkulturellen) Lernens gerade auch auf die Tagungsthematik bezogen vorstellen, wobei auch Probleme thematisiert und Alternativen diskutiert werden können.

Herr Raum bat mich, nachdem ich ihm vor einem Jahr von dieser Fahrt erzählt hatte, auf der von ihm geplanten CMK-Tagung einen Vortrag zu halten.

Aufgrund der von unserer Schule nicht zu verantwortenden veränderten Bedingungen beschloss die Fachgruppe meiner Schule, statt der Austauschfahrt mit Unterbringung in französischen Gastfamilien eine schwerpunktmäßig landeskundlich/interkulturell orientierte Gruppenfahrt nach Frankreich anzubieten. Konsens war, die SuS von Anfang an im Rahmen einer vorbereitenden AG, die für die Mitfahrer verpflichtenden Charakter hatte, in die Planung einzubeziehen. Ein glücklicher Umstand war, dass wir rechtzeitig wussten, dass der Austausch nicht stattfinden konnte. Schwierig gestaltete sich die Suche nach einem AG-Termin, den alle Interessierten wahrnehmen konnten.

Zu berücksichtigen galt es außerdem primär, dass die Fahrt für alle potentiellen Mitfahrer bezahlbar blieb und sie den regulären Schulbetrieb nicht über Gebühr störte. Zu vermerken ist, dass die Agentur für Arbeit bei Vorlage eines angemessenen Programms sehr bereitwillig die Kosten für die Fahrt der Kinder, deren Eltern arbeitslos waren, übernahm. In Einzelfällen half die Schule (der Elternverein) durch Übernahme eines Teils der Kosten. Die Anträge wurden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Die eben genannten Aspekte schlossen eine Reise nach Südfrankreich aus, die finanziell und zeitlich den Rahmen gesprengt hätte. Das sahen alle AG-Teilnehmer, die am Anfang mehrheitlich ihr Interesse an einer Fahrt in den Süden Frankreichs geäußert hatten, ein und sie stimmten durchweg einer Fahrt in den Norden zu. Trotz

ebenfalls großen Interesses an einer Fahrt nach Paris wurde auch diese Option seitens der AG-Leitung aus mehreren Gründen gestrichen. Die Angst vor Terroranschlägen war zwar 2014 (am Beginn der AG) noch nicht verbreitet, aber unsere Schule führt bereits seit vielen Jahren für den 10. und 11. Jahrgang Exkursionen nach Paris durch, die aber sehr teuer sind. Wir wollten möglichst viele SuS mitnehmen und der Fokussierung nur auf die französische Hauptstadt nicht neue Nahrung geben.

Die Schüler wählten schließlich nach Beratung, Diskussion und durchaus Steuerung seitens der AG-Leiter die Normandie als Reiseziel. Sie verbanden eigentlich nur das Meer mit dieser Region. So wurde von den Lehrern der historisch-politische Schwerpunkt vorgegeben.

Der Versuch, die Schüler selbständig eine geeignete Unterkunft finden und ein Programm erstellen zu lassen, scheiterte an überzogenen Vorstellungen seitens der SuS, die nach Internetrecherchen unbezahlbare Hotels und absolut freizeitbezogene Programmpunkte im Plenum vorschlugen.

Die durchaus motivierte, motivierende und kreative Planung in Kleingruppen trug aber dazu bei, zahlreiche Facetten eines möglichen Aufenthalts in der Normandie zu erkunden und durchaus überzeugend vorzustellen und so das Interesse an der Region zu steigern, auch wenn das Programm schließlich wesentlich von den Lehrkräften bestimmt wurde. Die Schüler sahen schnell ein, dass ihre Vorstellungen eher zu einer luxuriösen Ferienreise denn einer themenbezogenen Projektfahrt passten und sie akzeptierten die von den Lehrern vorgeschlagenen Programmpunkte, die, dem historisch-politischen Schwerpunkt gehorchend, um die Geschichte des II. Weltkriegs und dessen Vorgeschichte kreisen sollten. Als Geschichtslehrer hielt ich es auch für besonders wichtig, den Schülern näher zu bringen, was im II. Weltkrieg in Frankreich passierte, denn die Schüler erfahren praktisch nur im Französischunterricht etwas über die furchtbaren Auswirkungen des II. Weltkriegs auf die Menschen in Frankreich. In Geschichte bleibt dieser Aspekt bezüglich Frankreich weitgehend ausgeblendet.

Die wirtschaftliche Metropole der Normandie, Caen – schon im Mittelalter Sitz der normannischen Herrscher und im II. Weltkrieg 1944 fast völlig zerstört – bot sich historisch und geographisch als Ausgangspunkt für die geschichtliche und landeskundliche Entdeckungsreise an, nur wenige Kilometer von den berühmten Landungsstränden entfernt.

Mit der Präsentation möchte ich Sie ermutigen, soweit Sie im Schuldienst tätig sind, Ähnliches mit Schülern zu unternehmen oder, sollten Sie schon den Ruhestand genießen, privat eine adäquate Reise in diese Region zu planen.

Da meine – jetzt ehemalige – Schule mittlerweile die Normandiefahrt als festes Projekt im Schulleben etabliert hat, da wir nur noch alle 2 Jahre Austauschbesuch aus Frankreich haben und wir entsprechend nur jedes 2. Jahr nach Frankreich fahren können, freue



ich mich im Anschluss über Anregungen Ihrerseits, die ich gern weiterleite.

Da Lehrer trotz immer noch vorhandener Überzeugung vieler Nichtpädagoginnen wirklich meistens einen Beruf ausüben, der sie ganztägig ausfüllt und nicht viel Freizeit lässt, entschlossen wir uns (ich rate dringend dazu, es ggf. ähnlich zu handhaben), ein Jugendreiseunternehmen auf der Grundlage konkreter inhaltlicher/programmlicher Vorgaben unsererseits damit zu beauftragen, eine sechstägige Reise mit dem Bus inklusive bezahlbarer Unterkunft zu organisieren.

Wir haben – ohne jetzt Werbung machen zu wollen – mit CTS-Reisen aus Lemgo, die Frankreichspezialisten beschäftigen, sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Inanspruchnahme professioneller Hilfe ist nicht zwingend notwendig, aber angesichts unserer beruflichen Belastungen m. E. unbedingt zu empfehlen und mit recht geringen Mehrkosten verbunden, die für den einzelnen Schüler maximal 10-20 Euro Mehrkosten bedeuten. Freiplätze für Lehrer werden auf Wunsch eingerechnet. Die Suche nach geeigneten Busunternehmen und Unterkünften (vor allem, wenn man mit über 50 Schülern fährt) überlässt man sinnvollerweise Profis, die auch ein angemessen getaktetes Programm vorschlagen, das allerdings auf konkreten eigenen Vorstellungen basieren sollte. Wir haben durch das Reiseunternehmen auch ein durchaus empfehlenswertes, weil günstiges und sauberes Hotel bekommen (Ibis Budget – zweimal in Caen vertreten), das Dreibettzimmer mit Nasszelle inklusive Toilette bietet, was von vielen Schülern heute als Standard erwartet wird.

Zu den konkreten Programmpunkten möchte ich jetzt kommen: Die Normandie bietet sich idealtypisch dafür an, das Thema Krieg und Frieden auch jungen Menschen näher zu bringen, die diesbezüglich gottlob keine konkreten eigenen Erfahrungen mitbringen, da in dieser Region mindestens zwei historische Ereignisse von durchaus weltgeschichtlicher Bedeutung sehr anschaulich und für Schüler besonders gut greifbar zu vermitteln sind: die Eroberung Englands durch Guillaume le Conquérant, der in Caen in einer gewaltigen Burg seinen Regierungssitz hatte und auch in Caen begraben liegt, und der Kampf gegen Nazi-Deutschland, der durch den D-Day – die Landung der alliierten Truppen am 6. Juni 1944 in der Normandie – in seine entscheidende Phase (im Westen) trat.

Dieser Tag und die folgenden Kämpfe im von Deutschen besetzten Frankreich, die wesentlich zum Untergang Hitler-Deutschlands beigetragen haben, sind in der Normandie mittlerweile in wohl einmaliger, oft natürlich sehr touristischer, aber insgesamt sehr informativer und jetzt m. E. auch um Objektivität bemühter Weise aufgearbeitet und dokumentiert, sowohl für junge Menschen wie auch für Erwachsene.

Man kann fast unzählige Orte besichtigen, die an den II. Weltkrieg erinnern und ein umfassendes Bild von dem vermitteln, was im Juni/Juli 1944 in Frankreich passiert ist.

Wir haben für die Projektfahrt Orte/Museen gewählt, die exemplarisch für andere stehen, aber doch besonders markant sind, ohne die Kriegswaffen – die oft sogar Faszination auslösen – in den Vordergrund zu stellen.

Als Einstieg bietet sich eine Stadtbesichtigung von Caen an, die den Schülern die bewegte Geschichte der Stadt (als Regierungssitz von Guillaume le Conquérant, des Normannenherrschers und Ort schwerster Kämpfe 1944 durch den erbitterten Widerstand von SS-Einheiten) näher bringt. 75% der Stadt wurden zerstört, 10000 Zivilisten starben.

Wenn man mit einem Museum anfangen will, dann bietet sich das Mémorial de la Bataille de Normandie – Musée de la Paix an, dessen helle Kalksteinfassade den Atlantikwall symbolisieren soll, in den die Alliierten eine Bresche schlugen. Das Mémorial de Caen zeigt nicht nur in äußerst anschaulicher Weise die Vorgeschichte und die komplexen historischen Zusammenhänge der Ereignisse des Zweiten Weltkriegs inklusive der Landung der Alliierten in der Normandie, sondern regt auch gezielt zum Nachdenken über die Menschenrechte und die Zerbrechlichkeit der Demokratien an. Selbst die jüngste Vergangenheit wird thematisiert.

In einer Spirale taucht der Besucher in die Vorkriegszeit hinab. Vom Scheitern des Versailler Vertrags über die Weltwirtschaftskrise bis hin zum Aufstieg des Nationalsozialismus wird der verhängnisvolle Weg in den Zweiten Weltkrieg (besonders am deutschen Beispiel) dokumentiert und Schülern verständlich gemacht (für Schüler der 9. Klassen ist das Thema unterrichtsrelevant in Niedersachsen). Den Schülern wird der Aufstieg Hitlers und das Scheitern der Weimarer Republik sehr plastisch vor Augen geführt, ebenso wie das Grauen des Krieges, seine Ursachen und Folgen, die in beeindruckender Weise in Wort, Bild und mit Lichteffekten dokumentiert sind, um Stimmungen und Gefühle zu erzeugen. So untermalen z.B. flackernde Kerzen und Bilder von Opfern die beklemmende Atmosphäre des Holocaust. Historisches Filmmaterial fesselt die Besucher. Der Zweite Weltkrieg wird als totaler Krieg geschildert, der auch auf und über den Weltmeeren ausgetragen wurde und mit den Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki einen schrecklichen Höhepunkt fand. Doch auch nach 1945 herrschte kein dauerhafter Friede, sondern ein neues ideologisches Wettrüsten mit Atombombentests begann. Die Welt des Kalten Kriegs mit all ihren Konflikten bis zum Fall der Berliner Mauer wird ausführlich dargestellt, wobei die Gedenkstätte stets sehr geschickt an das Verantwortungsgefühl des Einzelnen appelliert. So steht auch die Möglichkeit friedlichen Wandels, aufgezeigt am Beispiel der friedlichen Revolution 1989 in Deutschland, im Mittelpunkt.

Das Museum ist konzeptionell darauf bedacht, den Besuchern die oft sehr labile oder auch ambivalente Alternative zwischen Krieg und Frieden deutlich vor Augen zu führen, und es wird seinem Namen (Mémorial und Musée de la Paix) durch den Appell an die Menschen, Konflikte möglichst friedlich zu lösen und die Demokratie notfalls auch durch gezielten Widerstand zu retten, sehr gerecht.

Man kann mit dem Museumsbesuch anfangen und damit schon zu Beginn eine Sensibilisierung für die gesamte Thematik erreichen und anschließend die Orte besuchen, die im Museum angesprochen und gezeigt werden. Schüler gehen gern auf Spurensuche an der Landungsküste. Man kann auch zuerst die historischen Orte aufsuchen, die noch ganz konkret an den Krieg erinnern und anschließend das Museum in Caen besuchen, in dem vieles wiedererkannt und dann vertieft wird.

Unbedingt empfehlenswert ist der (anschließende) Besuch von Arromanches (einem Hauptlandungsort 1944), wo noch heute einzelne Teile des am 5./6. Juni 1944 angelegten künstlichen Hafens im Meer (besonders bei Ebbe) zu sehen sind. Dieser künstliche Hafen an einer Küste ohne geeignete Häfen war strategisch von entscheidender Bedeutung, um den alliierten Nachschub für die Befreiung Frankreichs zu sichern.

Dabei sollte auf keinen Fall der Besuch des 360 Grad-Kinos ausgelassen werden, das – organisatorisch mit dem Mémorial de Caen verbunden – den Schülern ein absolut unter die Haut gehendes Bild des realen Kriegs vermittelt. Die Besucher stehen in einem Rundkino und haben den Eindruck – durch 9 Leinwände in Szene gesetzt, die authentisches Filmmaterial von 1944 präsentieren – sich mitten im furchtbaren Kriegsgetümmel während der Landung zu befinden. Selten oder nie zuvor haben Schüler nach eigenen Aussagen den Krieg so grausam (nach)empfunden. Dieses Kino verdeutlicht wirklich die Grauen des Krieges und verbietet jegliche Verherrlichung. Alle waren sichtlich betroffen.

Mit dem Kino ist ein Museum verbunden, das die Landungsoperation insgesamt thematisiert.

Nach dieser Erfahrung ist als nächster Ort Batterie Longues-sur-Mer oder Pointe du Hoc anzusteuern, die beide an den berühmten Landungsküsten (Gold Beach, Juno Beach, Sword Beach, Omaha Beach) liegen.

Am Pointe du Hoc, wegen seiner exponierten Lage von großer strategischer Bedeutung und Ort erbitterter Kämpfe (über 3000 Tote in 2 Tagen), kann man genauso wie in Longues-sur-Mer noch heute die Zerstörungskraft moderner Kriege nachempfinden. Wir waren aus zeitlichen Gründen mit den Schülern in Longues-sur-Mer, wo – teilweise noch fast unzerstört – deutsche Stellungen, Bunker, Kanonen, die zum sog. Atlantikwall gehörten, besichtigt und begangen werden können. Dieser Ort diente als Kulisse für den berühmten Film „The longest day“. Obwohl die deutschen Schüler auch auf Kanonen und Geschützen herumklet-

terten, die 20 Kilometer weit schießen konnten, haben sie versucht, sich in die Lage der damaligen Soldaten 1944 hineinzusetzen und ihre Situation im Krieg nachzuempfinden. Auch hier fanden 2 Tage mörderische Kämpfe statt. Nach der Besichtigung dieser ehemaligen deutschen Stellungen sprachen mich mehrere Schüler spontan an, um mir deutlich zu machen, dass sie über ihren Berufswunsch, Soldat zu werden, intensiv nachzudenken begannen, sichtlich beeindruckt von dem, was sie gerade gesehen und gefühlt hatten.

Diese Betroffenheit steigerte sich noch durch den Besuch des amerikanischen Soldatenfriedhofs in Colleville-sur-Mer, wo 9000 weiße Kreuze auf minutiös gepflegtem Rasengrün die grausamen Folgen nochmals (in fast ästhetischer Weise) dokumentieren und alle Besucher fast sprachlos machen. Der Friedhof ist berühmt geworden durch das Schicksal der Gebrüder Niland, deren Los durch Spielbergs Film „Der Soldat James Ryan“ dokumentiert wurde. Dieser Friedhof strahlt eine große Feierlichkeit aus und regt zum weiteren Nachdenken an, weil er ein Ort ist, der von den Nachkommen der amerikanischen Gefallenen bis heute häufig besucht wird. Sie singen gemeinsam auf dem Friedhof die Nationalhymne, während das Weiß der Kreuze gleichzeitig Unschuld zu dokumentieren scheint. Die deutschen Schüler waren durch alles Gesehene sichtlich beeindruckt und getroffen. In Deutschland wäre Vergleichbares kaum denkbar.

Abschließend kann – auch als interkultureller Kontrast – der Besuch des größten deutschen Soldatenfriedhofs La Cambe ganz in der Nähe eine sinnvolle Ergänzung sein. Hier ruhen über 20000 Soldaten, die oft als 20-22jährige in einem wahnsinnigen Krieg von einem menschenverachtenden Staat sinnlos geopfert wurden. Ein Schüler äußerte den Wunsch, nach dem Grab seines Urgroßvaters zu suchen, was angesichts der Zeitknappheit nicht realisierbar war.

Die historisch orientierte Reise sollte natürlich auch einige andere, für die Normandie ebenfalls typische, nicht historische Aspekte, berücksichtigen. So wurden andere markante Orte angesteuert. Die Gruppe besuchte eine Ziegenkäserei nahe Etretat, bevor sie die großartige Küste um diesen Badeort herum erkundete: für die Schüler ein absolutes Highlight. Das lag aber nicht daran, dass auch an diesem Küstenstreifen noch alte deutsche Bunker stehen, sondern an der Großartigkeit der Natur.

Anschließend kann Honfleur, der Impressionistenort mit seinem malerischen Hafen, der als Ausgangspunkt für die Entdeckung Québecs durch Champlain diente, angesteuert werden sowie Deauville, der berühmte – auf dem Reißbrett entworfene – Badeort der Pariser Reichen und großer Schauspieler.

Eine weitere Fahrt führte die Gruppe zum grandiosen Mont St. Michel mit seinem berühmten Benediktinerkloster – basierend auf der Legende, dass dort 708 der Erzengel Michael dem Bischof



Aubert den Auftrag erteilt habe, eine Kapelle zu errichten – und zu einer Austernzucht bei Cancale, wo alle Teilnehmer einen informativen Einblick in die für Frankreich so typische Austernzucht und -ernte bekamen und natürlich die französische Kultur des Austernschlüpfens kennenlernten. Alle haben es tapfer über sich ergehen lassen.

Fazit:

Obwohl wir mittlerweile zweimal mit einer riesigen Schülergruppe (jeweils ca. 50 Schüler) unterwegs waren und im Hotel übernachteten, hatten wir so gut wie keine Disziplinprobleme. Das lag wohl vor allem auch daran, dass den Schülern so viele prägende Eindrücke ermöglicht wurden, die es zu verarbeiten galt und die die Schüler erkennbar beschäftigten. Alle folgten bereitwillig dem Programm, das mehrmals erst um 21 Uhr endete. Die Schüler erklärten, dass sie selten zuvor so intensive Tage im Ausland erlebt hatten und sie viele bleibende Eindrücke mitnehmen konnten. Sie hatten sich Frankreich nicht so interessant und gleichzeitig schön vorgestellt und den Krieg nicht so grausam. Viele Schüler bekundeten eine wirklich dauerhaft verankerte historisch-politische Lehrstunde in Form einer Projektfahrt, die kein Unterricht ersetzen kann. Das Interesse an Frankreich und am II. Weltkrieg war erkennbar geweckt, sodass nach der ersten Fahrt an der zweiten noch mehr Schüler teilnehmen wollten und momentan die Schüler der 8. Jahrgangsstufe, die diesmal fahren sollen, größtes Interesse an der Teilnahme bekundeten. Wenn auch das Französischsprechen zu kurz kam: die Reise in die Normandie hat das Interesse an Frankreich deutlich gesteigert. Die Schüler sind zudem bezüglich der Thematik deutlich sensibilisiert worden und können sich den realen Krieg viel realistischer vorstellen, was sicherlich auch zu Einstellungsänderungen führen kann. Ich verstehe diese Projektfahrt auch als einen Beitrag zur Friedenserziehung und habe den deutlichen Eindruck, dass dieses Ziel auch erreicht wurde.



I. Quelques explications pour commencer...

„La paix n'est pas qu'un rêve d'enfants“ est le titre d'un film réalisé en juin 2015 par et avec des enfants de la classe 4c de l'école Pablo-Neruda de Leipzig et du CM2 de l'école primaire d'Orbey (Alsace). Ce titre a été choisi par les enfants, auteurs et acteurs du film.

Plus précisément, il s'agissait de 14 filles et de 12 garçons entre 9 et 11 ans de la classe 4c de l'école Pablo-Neruda de Leipzig et de 12 filles et 14 garçons du même âge de la classe de CM2 bilingue de l'école primaire d'Orbey. La classe allemande avait en moyenne 5 heures de cours en français alors que leurs correspondants ont la moitié de leurs cours enseignés en allemand. Par contre, il convient d'ajouter que 7 enfants de la 4c ont grandi dans un environnement francophone.

Le travail autour du projet a commencé en janvier 2015. Entre janvier et juin, il y a eu un échange de lettres et de courriels pour préparer les travaux des groupes pendant la rencontre. Les travaux de finition et le tournage ont eu lieu lors de notre rencontre du 15 au 19 juin 2015 à Miltenberg (Hesse) à mi-chemin (ou presque) entre Leipzig et Orbey.

II. Comment parler de la 1ère guerre mondiale avec des primaires?

Sur le sujet de la 1ère Guerre Mondiale, il existe de grandes différences entre les programmes scolaires de la France et le Lehrplan de la Saxe .

En Saxe, la seule „approche“ s'effectue en Sachunterricht en 4ème classe avec le thème „Früher und heute“: Les jeux, la vie de tous les jours, l'école il y a 100 ans... L'Histoire n'étant pas ancrée dans les programmes de l'école primaire. La 4c a visité le Musée de l'école de Leipzig et a vécu une heure d'école en 1912. Par contre en France, la 1ère guerre mondiale fait partie intégrale du programme d'histoire pour le primaire. La classe de CM2 d'Orbey a entrepris de nombreuses sorties: au Mémorial du Linge à proximité de leur commune, dans un cimetière militaire et puis à une exposition sur le travail de la Croix Rouge. De plus, ils ont lu en cours de français des lettres de poilus et plus particulièrement les lettres d'une jeune fille de la région d'Orbey qui décrivait le déplacement de la population civile en fonction de l'évolution des tranchées et du front.



Schulmuseum Leipzig

III. Le projet prend forme...

Le jour de l'Elysée 2015 à Leipzig, les élèves de la classe 4c recherchent des informations sur la guerre. Pour illustrer le tout, nous regardons l'émission „C'est pas sorcier“ sur la Guerre de 14-18 et nous lisons le livre „Ils nous ont coupé les ailes“ de Fred Bernard et Emile Bravo.

La dernière page est tournée et l'idée arrive: Il y a eu tant d'horreurs, de morts qu'il nous faudrait remonter dans le temps pour annuler la 1ère Guerre Mondiale, et cela avec nos amis français... Aussitôt des groupes de travail se mettent en place. Dans chaque groupe, il y a 3-4 enfants allemands et le même nombre d'enfants français. Les différents groupes vont réfléchir à la mise en pratique de leur idées avec les moyens simples qu'ils ont à disposition. De quels accessoires auront-ils besoin lors du tournage? En quelle langue se feront leurs dialogues? Quel moment de l'Histoire vont-ils changer pour que la Guerre n'ait pas lieu tout en sachant qu'ils ne pourront aller ni à la Cour de l'Empereur, ni à celle du Tsar...

IV. Les groupes de travail

• Groupe 1: La machine à remonter dans le temps

Ce groupe a longtemps élaboré des plans très compliqués pour la construction d'une machine à remonter dans le temps. La réalisation de leurs plans étant très utopique, il semble quand même important de souligner ici le grand travail de vocabulaire que ce groupe a fourni. La machine réelle était beaucoup plus simple: il suffisait de penser au matériel nécessaire (ordinateur portable pour programmer le retour au passé, un réveil pour remonter le temps, une carte de l'Europe pour définir le lieu où les enfants devront atterir et une porte qui s'ouvre...)

• Groupe 2 : Parler aux enfants de 1914

Ce groupe a décidé de partir à Strasbourg en juin 1914 pour trouver des enfants et leur dire d'empêcher leurs pères de partir à la guerre. Les filles ont décidé de dire leurs dialogues dans la langue étrangère. La recherche des accessoires était ici très importante: longues robes et jouets de l'époque: corde à sauter, bilboquets...

• Groupe 3 et 4: Empêcher l'assassinat de Jean Jaurès

Le groupe 3 a recherché des informations sur le lieu et la date de l'assassinat de Jean Jaurès et même sur sa situation familiale, plus spécialement sur ses enfants puisque c'est à eux qu'il faudra s'adresser pour qu'ils disent à leur père de ne pas aller au Café du Croissant. Ce groupe a travaillé entièrement en français.

Le groupe 4 a recherché des informations sur Raoul Villain, l'assassin de Jaurès pour le mettre K.O. Ce groupe n'a pas produit de dialogues, par contre ils ont porté attention à des détails précis comme la forme de la moustache de Raoul Villain.



• **Groupe 5 et 6: Empêcher l'assassinat de François-Ferdinand**

L'idée du groupe 5 était de partir à Sarajevo pour donner une autre route au chauffeur, plus exactement de montrer aux enfants du chauffeur sur une carte de Sarajevo de l'époque la route à prendre. Dans cette scène, les dialogues étaient en allemand.

Le groupe 6 a écrit une lettre (en allemand et en français) à Grailo Princip pour lui donner conscience des conséquences tragiques de son geste. Cette lettre fut accrochée avec un clou et un marteau au mur d'une vieille cabane que nous avons découvert dans la forêt autour de Miltenberg.

• **Groupe 7: Montrer aux gens qui ont du pouvoir les horreurs de la guerre**

Ce groupe a choisi de mettre en place une ambiance de café viennois: nappe blanche, verres de „vin“ et une élève à la harpe... L'idée était ici d'apporter aux aristocrates de l'époque des documents, photos, etc... qui montrent les horreurs de la guerre. Les dialogues ont été rédigés en allemand.

• **Groupe 8: Transformer les ordres de mobilisation en ordres de démantèlement**

Ce groupe a recherché des copies d'ordres de mobilisation allemands originaux et les ont réécrits à l'encre et à la plume en remplaçant le „Mobilmachungsbefehl“ en „Auflösungsbefehl“. Il s'agissait pour ce groupe d'intégrer le ministère de l'intérieur en donnant un somnifère au gardien et de remplacer les ordres de mobilisation par des ordres de démantèlement.

• **Groupe 9: Repartir en 1870 et faire de l'Alsace-Lorraine une zone libre franco-allemande**

Ce groupe a été très actif: ils ont créé différents drapeaux pour une Alsace-Lorraine franco-allemande et ils ont rédigé des tracts qu'ils voulaient distribuer dans les rues de Paris et Berlin.

V. Synopsis du film

La première scène se déroule à Leipzig où les enfants entendent pour la première fois parler de la 1ère Guerre Mondiale. A la fin du cours (en l'absence de la maîtresse), tristes et effondrés par le nombre de morts, ils décident de profiter de leur rencontre à Miltenberg (où par hasard habite un savant fou qui a inventé une machine à remonter dans le temps) pour remonter en 1914 et empêcher la 1ère Guerre Mondiale. Ils envoient un message codé à leurs correspondants à Orbey pour leur expliquer leur idée.

2ème scène: A Orbey, le message est arrivé et pendant le cours d'histoire, les enfants décodent le message et font circuler l'information dans le dos de leur maître.

3ème et 4ème scènes: Voyage pour aller à Miltenberg et arrivée dans le Schullandheim.

5ème scène: Le groupe 1 découvre la machine, l'essaie et part chercher tous les autres.

6ème scène: Les maîtres et accompagnateurs boivent un café en profitant du calme (et en s'en étonnant un peu aussi).

7ème scène: Chaque groupe annonce en français et en allemand ce qu'il va faire.

8ème scène: Les enfants partent dans le temps en annonçant toujours la date et le lieu où ils vont aller.

Les 9 scènes suivantes sont toutes filmées en noir et blanc et on peut voir chaque groupe accomplir sa mission.

18ème scène: Tous les enfants reviennent fiers et heureux.

19ème scène: ils chantent ensemble l'„Ode à la joie“.

20ème scène: De retour à Leipzig, les enfants doivent ouvrir leurs livres au chapitre de la Guerre de 14-18... Les pages ont disparu. La maîtresse se précipite au secrétariat pour trouver une explication pour la disparition de la 1ère Guerre Mondiale... Les enfants hurlent de joie dans son dos.

21ème scène: A Orbey, le même scénario se déroule. Le maître décide d'aller téléphoner à l'Académie. Dès qu'il est sorti les élèves sautent de joie. Ils ont gagné!

VI. Quelques réflexions après le projet

Dans une perspective d'une pédagogie de la paix, peut-on se permettre d'annuler une guerre?

Bien entendu, il n'est pas possible de retourner en 1914 et d'empêcher une guerre avec toutes ces atrocités. Par contre, il est important dans chaque conflit de déceler les moments décisifs, les paroles trop blessantes, les gestes trop brusques pour empêcher le conflit de s'empirer, de s'agrandir et de prendre une taille démesurée. C'est surtout dans cette optique-là que nous avons travaillé avec les enfants.

Leur très grande motivation, leur souci du détail et leur rêve de paix ont été tellement enrichissants pour nous que ce sont ces souvenirs qui nous portent plus que le nombre d'heures de travail passées sur ce film.

Enfin, je voudrais souligner l'étroite coopération avec mon collègue français Monsieur Léonhart et l'équipe d'accompagnateurs qui est venue avec nous dans cette aventure et remercier l'OFAJ qui a pris à sa charge une partie des frais de transport et de logement de cette rencontre.



Les enfants



Was Orte angeht, die im Zusammenhang stehen mit Kriegen und Siegen, so sind die in Paris – wie in der Hauptstadt der „grande nation“ nicht anders zu erwarten – reichlich gesät: Das Stadtbild ist geprägt von Orten der Erinnerung an Kriege und Siege: Man denke nur an die Place Vendôme mit der Siegestsäule, an die Place des Victoires Ludwigs XIV. oder an die Triumphbögen Napoleons und des Sonnenkönigs.

Aber Orte des Friedens? Natürlich gibt es Friedhöfe, auf denen auch die „in Frieden ruhen“, die Opfer von inneren Kämpfen geworden sind: So die Opfer des jacobinischen Terrors auf dem wunderbaren Cimetière de Picpus oder die Opfer der Commune auf dem Père Lachaise.

Aber spezifische Pariser Orte, die dem Frieden gewidmet sind? Spontan fiel mir der Sitz der Unesco ein: eine Einrichtung, die dem Frieden dient, und ein bemerkenswerter, von prominenten Künstlern ausgestatteter Bau. Dort war ich vor vielen Jahren schon einmal mit einem Politik-Leistungskurs gewesen, und in dem großen Sitzungssaal hatte ich 2011 an einem Benefizkonzert teilgenommen, bei dem – passend zu diesem Ort – die 9. Sinfonie von Beethoven aufgeführt wurde.

Dann dachte ich natürlich an die Cité Internationale Universitaire de Paris, die sich ausdrücklich als Cité pour la paix darstellt. Nach den Schrecken des Ersten Weltkrieges gegründet, sollte sie jungen Menschen aus aller Welt ermöglichen, sich kennenzulernen, zusammen zu leben und zu arbeiten und so zur Völkerverständigung beizutragen. Dort gibt es – Vorreiter der deutsch-französischen Verständigung nach dem Zweiten Weltkrieg – auch das deutsche Haus, la Maison Heinrich Heine, das viele hervorragende politische und kulturelle Veranstaltungen anbietet. Wir sind dort oft zu Gast und viele Bekanntschaften und Freundschaften unserer Pariser Jahre haben dort ihren Anfang.

Und dann gibt es die Mauer für den Frieden, le mur pour la paix, oft auch le mur de la paix genannt, eine – allerdings auch manchen Parisern unbekannte – Installation vor der École Militaire und der place Joffre auf dem Marsfeld.



Und dort steht sie genau richtig. Denn Welch einen besseren Ort könnte es geben für ein Friedensdenkmal als das Marsfeld – benannt nach dem römischen Kriegsgott – da also, wo früher die in der Kriegsakademie ausgebildeten Soldaten exerzierten, und in unmittelbarer Nachbarschaft zur Reiterstatue des Marschalls Joffre, neben Foch und Pétain einer der großen Marschälle des Ersten Weltkriegs.

Er ausgerechnet war es, der den Angriff bis zum Äußersten, die "offensive à outrance", als militärische Doktrin propagierte. Ihr fielen zu Beginn des Ersten Weltkriegs Hunderttausende französischer Soldaten zum Opfer, am 22. August 1914, einem einzigen Tag, allein 27.000! Es war „le jour le plus meurtrier de l'histoire de France" (Michel Steg). Joffre hatte damals den Angriff angeordnet: 'il faut passer, quel que soit le prix'.

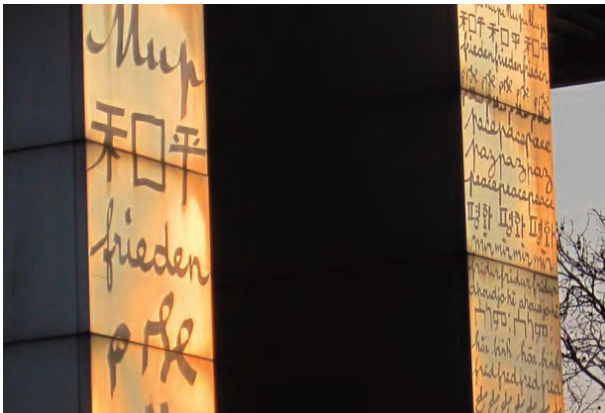


Auf dem hohen Podest, auf dem die Reiterstatue Joffres steht, ist ein Tagesbefehl von Joffre in Stein gehauen mit dem "coute que coute": Ausdruck der Geringschätzung des Lebens seiner Soldaten, des "Menschenmaterials".

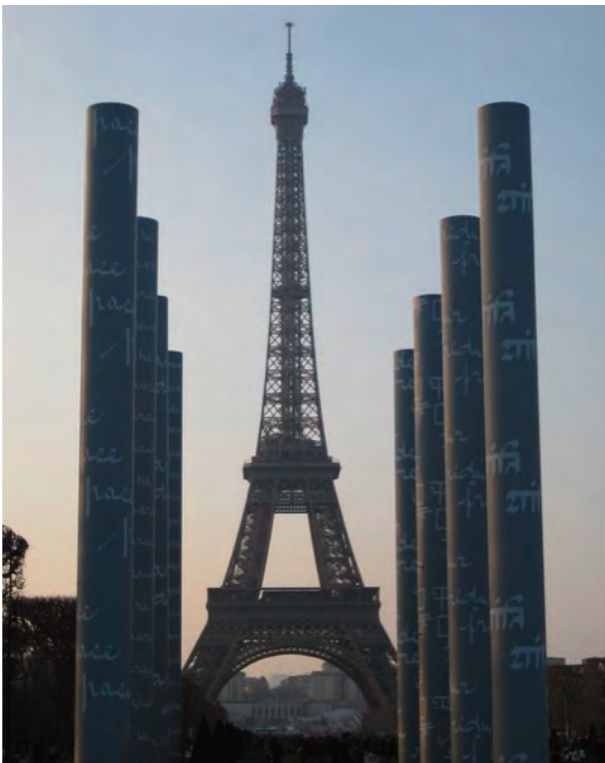
Daneben steht also die Mauer für den Frieden.



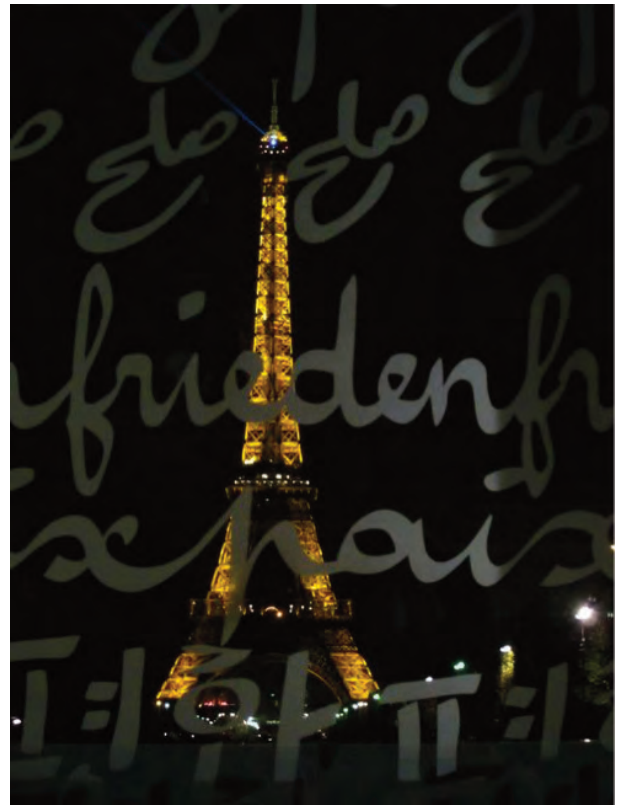
Die Bezeichnung mur pour la paix ist eigentlich unzutreffend, erscheint vielleicht sogar ironisch gemeint. Denn um eine trennende, undurchdringliche Mauer handelt es sich ganz und gar nicht. Man kann (bzw. konnte bis Herbst letzten Jahres) durch die „Mauer“ hindurchgehen, wurde geradezu dazu angeregt. Wenn auch die Ausmaße mit 16 Metern Länge, 13 Metern Breite und 9 Metern Höhe durchaus beeindruckend sind und insgesamt 52 Tonnen Stahl, Holz und Glas für den Bau verwendet wurden, ist es eine eher leichte, elegante Konstruktion. In das Glas ist in 32 Sprachen und den von Clara Halter entworfenen entsprechenden Schriftzeichen das Wort Frieden eingraviert.



Die Installation verwehrt durch ihre Konzeption weder den Blick noch den Durchgang. Vielmehr eröffnet sie sogar – in guter Pariser Tradition – ganz besondere, attraktive und beziehungsreiche Perspektiven.



... und zwar bei Tag und Nacht...



Allerdings sind derzeit ein Betreten der Anlage und also auch das Hindurchgehen nicht möglich. Das Gelände ist abgesperrt, viele Plexiglasplatten sind abmontiert, das Gelände ist verwildert.



Die Mauer für den Frieden sei, wie die Mairie de Paris plakatiert hat, instabil und gefährlich. In der Erwartung, dass sie wieder normgerecht instandgesetzt werde, könne der Bereich nicht unterhalten werden. Also – mit der Bitte um Verständnis – Betreten verboten! Eine Aufforderung, der durch einen entsprechenden Zaun Nachdruck verliehen wird.



In gewisser Weise handelt es sich jetzt doch um eine Mauer, dafür aber, wie eine auch nur oberflächliche Internetrecherche ergibt, nicht (mehr) um eine Mauer des Friedens: In den Medien ist von einer „mur de la discorde“ die Rede¹, von einer mur de la polémique, von der „affaire de la mur de la paix“ oder gar dem „Mauerkrieg“.²

Da wird man neugierig: Was hat es mit dieser Mur pour la paix auf sich? Wann wurde sie von wem errichtet?³ Warum an dieser Stelle? Warum löst ein solches Bauwerk solche extremen Emotionen aus und mobilisiert entschiedensten Widerstand? Und was ist die Zukunft dieser mur pour la paix?

Am besten der Reihe nach:

Die „Mauer für den Frieden“ wurde im Jahr 2000 anlässlich der Jahrtausendwende auf Anregung des französischen Kultusministeriums errichtet. Entworfen hat sie die französische Bildhauerin und Schriftstellerin Clara Halter. Sie hat sich dabei von der Klagenmauer in Jerusalem inspirieren lassen: „Les visiteurs peuvent déposer sur place leurs messages de paix dans les interstices du Mur prévus à cet effet“.⁴ Die technische Gestaltung und Umsetzung übernahm Jean-Michel Wilmotte, einer der prominentesten und international gefragtesten Architekten Frankreichs. In Paris wird – unter anderem – gerade die von ihm entworfene neue russische Kathedrale am Pont de l’Alma gebaut. Der Figaro feierte ihn kürzlich als den Architekten, „qui redessine Paris“.⁵ Wenn ich mit Freunden oder Parisien-d’un-Jour-Gästen durch den Faubourg Saint Antoine gehe, versäume ich es nie, auf das Büro Wilmottes hinzuweisen, das – eher bescheiden – mitten im Viertel liegt und

nicht etwa im noblen 16. Arrondissement oder im Büroviertel La Défense. Jedenfalls finde ich das sehr sympathisch – und dass ein so prominenter Architekt an diesem Projekt beteiligt ist, verleiht ihm natürlich zusätzliche Bedeutung. Clara Halter und Jean-Michel Wilmotte haben danach auch noch mehrere weitere Monuments pour la Paix entworfen:

La Tour de la Paix in St. Petersburg, *die Portes de la Paix* in Hiroshima zum 60. Jahrestag des Abwurfs der Atombombe und *die Tentes de la Paix* in Jerusalem.

Nimmt man all das zusammen: die Anregung durch das Kultusministerium, die Prominenz von Clara Halter und Jean-Michel Wilmotte, die Originalität des Bauwerks und seine Ausdruckskraft gerade auf dem Champ de Mars, dazu auch noch den besonderen Anlass seiner Errichtung am Beginn des neuen Jahrtausends, dann erscheint es folgerichtig, dass die offizielle Einweihung durch den damaligen Präsidenten Jacques Chirac erfolgte. Ich gebe seine Rede im Wortlaut wieder, weil sie die Bedeutung der mur pour la paix unterstreicht und – vor dem Hintergrund der Situation des Jahres 2000 – grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Krieg und Frieden enthält.



Präsident Chirac und Clara Halter bei der Eröffnung der mur pour la paix⁶

¹ <http://www.franceculture.fr/architecture/le-mur-de-la-discorde>
Entsprechend: Le monde diplomatique, April 2012

² <http://www.leparisien.fr/espace-premium/paris-75/dati-gagne-une-manche-dans-la-guerre-du-mur-de-la-paix-08-05-2014-3823805.php#xtref=https%3A%2F%2Fwww.google.fr%2F>
<http://www.exponaute.com/magazine/2016/03/07/paris-il-faut-sauver-le-mur-pour-la-paix/>

³ <http://www.aufeminin.com/portraits-de-femmes/clara-halter-d48116.html>

⁴ <http://www.murpourlapaix.org/site/mur.html>

⁵ Le Figaro, 18.2.2016. Siehe auch: <http://plus.lefigaro.fr/tag/jean-michel-wilmotte>

<http://www.wilmotte.com/en/projects/programs> In der umfangreichen Präsentation seiner Arbeiten auf der Homepage hat Wilmotte die mur de la paix allerdings nicht aufgenommen – vermutlich deshalb, weil die künstlerische Gestaltung ein Werk Clara Halters ist und Wilmotte hier wohl eher nur für die technische Ausführung verantwortlich war.

⁶ <https://fr.ulule.com/sauvonsemurpourlapaix/>



Allocution de M. Jacques CHIRAC, Président de la République, prononcée lors de l'inauguration du "Mur pour la paix-2000".⁷

Champ-de-Mars, Paris, le jeudi 30 mars 2000

Monsieur le Ministre de la Défense,

Monsieur le Maire de Paris,

Chère Clara HALTER,

Vous qui avez prononcé votre discours avec toute la fantaisie qu'un artiste de grand talent, comme vous, peut mettre dans les choses,

Mesdames, Messieurs,

C'est un heureux signe des temps. Le Champ de Mars, dédié jadis à la guerre, à ses héros et à ses chefs, cette grande perspective ouverte par notre Ecole militaire et la statue du maréchal Joffre, accueille aujourd'hui le " Mur pour la paix ".

Je voudrais saluer ses créateurs, et d'abord Clara Halter, qui a mis tout son talent et toute la force de ses convictions humanistes au service de ce beau projet. Beau parce qu'il exalte l'esprit de paix qui doit habiter chacun d'entre nous. Beau parce que cet élan généreux s'exprime en un geste épuré, lumineux, d'une extrême élégance, où l'on reconnaît aussi, bien sûr, l'empreinte de notre ami Jean-Michel Wilmotte, qui en a été le brillant architecte. Vous avez voulu que ce mur témoigne du désir universel de paix et réunisse les hommes, en lieux et places de tous les murs qui les ont si souvent séparés dans l'histoire. Vous avez fait oeuvre de passeurs.

Passeurs entre les pays et entre les êtres. Il n'est pas indifférent que cette oeuvre d'art s'élève dans ce site exceptionnel, emblématique de Paris. Paris qui, depuis si longtemps, est une ville de débats, de dialogues et d'échanges. Paris qui accueille le siège de l'UNESCO, institution-phare dans le combat pour la démocratie, la tolérance et le respect des cultures. Paris où se croisent chaque année des millions de visiteurs. Paris, ville-rencontre.

Passeurs, vous l'êtes aussi entre les traditions et les civilisations, avec ce Mur qui donne la parole à toutes les langues, et qui s'inspire du Mur des Lamentations de Jérusalem, ville sacrée pour les trois religions du Livre, et dont le nom même est promesse de paix. Le Mur des Lamentations qui recueille les souhaits les plus ardents de ceux qui viennent y prier. Et d'abord le souhait de voir la culture de paix s'enraciner dans ce Proche-Orient si durement éprouvé par des siècles d'incompréhension et de haine.

Passeurs, vous l'êtes enfin entre hier et aujourd'hui, le passé et le présent.

Le passé, marqué par le risque de guerre, la guerre qui a si souvent écrit l'histoire, dessiné les frontières, décidé du destin des peuples. Le passé, qui a vu s'affronter nos vieilles nations européennes dans des conflits meurtriers dont chaque village de

France, chaque monument aux morts, porte encore l'émouvante cicatrice.

Le présent, marqué par le refus de la violence et le désir de paix, après tant d'affrontements. La volonté, aussi, de toujours mieux respecter la dignité et la liberté humaines, valeurs dont le parvis des Droits de l'homme rappelle, en face de nous sur la colline de Chaillot, l'exigence absolue.

Si cette oeuvre est symboliquement importante, c'est parce que beaucoup reste à faire sur le chemin de la paix, sur le chemin de la tolérance.

Bien sûr, la construction européenne a rendu la guerre impensable entre des nations qui, au long des siècles, n'avaient cessé de se déchirer.

Bien sûr, nous avons vu émerger peu à peu une conscience universelle, sous l'égide des Nations Unies.

Bien sûr, il y a onze ans, la chute du Mur de la honte éloignait les menaces de la guerre froide et ouvrait grandes les portes de l'espérance.

Il n'empêche qu'aujourd'hui, alors que tant de régions du monde continuent de s'abîmer dans des rivalités territoriales, ethniques ou religieuses; alors qu'à l'est de l'Europe, un demi-siècle après la Shoah, l'on a vu resurgir les démons de la pureté raciale, avec leur cortège d'atrocités, nous avons parfois le sentiment que l'histoire recule ou balbutie.

En dépit de ces piétinements ou de ces retours en arrière, j'ai la conviction que, si nous le voulons vraiment, le XXI^e siècle verra progresser la paix et l'exigence éthique.

Parce que les peuples, de mieux en mieux informés, de plus en plus conscients, rejettent la violence, sous toutes ses formes. La violence entre les nations. Celle qu'exercent les dirigeants d'un pays à l'encontre des citoyens ou d'une minorité. La violence infligée par quelques-uns au nom d'une vision fanatique ou totalitaire de la société.

Parce que de plus en plus, l'opinion publique exige que la Communauté internationale réagisse quand les Droits de l'homme sont bafoués.

Parce que dans cet esprit, la Communauté des nations s'est donnée les moyens pour rétablir la paix et pour faire passer la justice.

C'est l'effort inlassable de nos démocraties, et l'implication personnelle de leurs dirigeants pour trouver, grâce à une diplomatie agissante, des solutions pacifiques aux conflits.

C'est l'action de la Cour internationale de justice, qui dit le droit et rend des arbitrages.

C'est, lorsque la diplomatie et la médiation ont échoué et que se produit l'inacceptable, le recours à la force, sous l'égide des Nations Unies, comme cela s'est passé en Bosnie ou au Kosovo.

⁷ http://www.jacqueschirac-asso.fr/archives-ely-see.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2000/mars/allocution_du_president_de_la_republique_lors_de_l_inauguration_du_mur_pour_la_paix-2000.2394.html

Ce sont les tribunaux qui sanctionnent les atteintes à l'éthique. Au sortir de la guerre, ceux de Nuremberg et de Tokyo ont, pour la première fois, condamné les fauteurs de guerre et les criminels contre l'humanité.

Aujourd'hui, qu'il s'agisse du Tribunal pour l'ex-Yougoslavie, de celui qui doit juger les responsables du génocide au Rwanda, ou de la prochaine Cour pénale internationale, l'ambition est la même: faire en sorte que le crime contre l'humanité ne reste jamais impuni.

Mais, au-delà de ces instruments nouveaux, au-delà de ces politiques au service d'une certaine idée de l'homme et qui fondent notre espérance, nous savons bien que la paix se gagne d'abord dans les coeurs. Contre les préjugés hérités du passé. Contre l'ignorance, terreau privilégié de l'intolérance et de la haine. Avec la mémoire des souffrances que l'homme peut infliger à l'homme. Avec la conviction que la paix est le bien le plus précieux, la condition même du bonheur des peuples.

Ce sont ces messages essentiels, je crois, que porte le Mur pour la paix. La paix, aspiration universelle. C'est bien le sens, Chère Clara Halter, d'une oeuvre qui décline le mot paix dans toutes les langues, toutes les écritures. Qui invite chacun à témoigner. Chaque visiteur mais également tous ceux, toutes celles qui, des quatre coins du monde, et grâce à Internet, pourront lui confier leurs espoirs.

Remercions chaleureusement ses auteurs qui ont su traduire et inscrire dans le paysage parisien le rêve de paix de l'humanité tout entière. Je vous remercie.

Warum so viel Streit um die Mauer für den Frieden?

Liest man diese Eloge Chiracs auf die Mauer für den Frieden und ihre Schöpfer, dann kann man sich nur wundern, warum seit Jahren ein erbitterter Streit um dieses Bauwerk tobt. Der Figaro sprach sogar 2011 von einem „guerre des tranchés“ – eine noch schärfere Formulierung ist in dem Land des Verdun-Gemetzels kaum denkbar.⁸

Die Auseinandersetzung bezieht sich auf drei wesentliche Bereiche:

- die ursprüngliche zeitliche Befristung des Bauwerks
- sein Ort und seine Qualität
- seine aktuelle Bauqualität
- und insgesamt seine unzureichende juristische Grundlage

Ursprünglich war die Mauer für den Frieden als eine zeitlich befristete Installation, ein *monument éphémère*, mit einer Genehmigung für 4 Monate geplant⁹ – manchmal werden auch 6 Monate, manchmal nur 3 Monate als zeitliche Befristung genannt. *«Appelé à un droit de séjour de trois mois seulement, ce mur a bénéficié depuis 11 ans de reconductions successives, de trois ans en trois ans, par les autorités publiques.»* Wie bei dem Eiffelturm bei seinen Anfängen handele es sich um ein „*provisoire durable*“, wie Marek Halter feststellt, der Mann Clara Halters, der sich besonders für die Erhaltung der Friedensmauer einsetzt und der in den teilweise mit härtesten Bandagen geführten juristischen Auseinandersetzungen an vorderster Front steht.¹⁰

Während die Befürworter der Friedensmauer also auf das anfängliche Provisorium Eiffelturm verweisen, das heute ganz unverzichtbar zum Stadtbild von Paris gehört, pochen die Gegner auf die Verbindlichkeit des Rechts und die Lage auf einem „*site classé*“ zwischen École militaire und Eiffelturm, wo für eine solche Installation kein Platz sei. So argumentiert auch die auf der Seite der Gegner besonders engagierte Bürgermeisterin des betroffenen 7. Arrondissements, Rachida Dati (LR), immerhin eine ehemalige Justizministerin: *«Cette construction provoque l'exaspération des habitants (...) car elle obstrue la perspective classée de l'École militaire à la tour Eiffel, en violation de la loi»*.¹¹ Das hatte der damalige – und ebenfalls konservative – Präsident Chirac in seiner Eröffnungsrede im Jahr 2000 ganz anders gesehen, als er gerade den Standort auf dem Champ de Mars und die Nachbarschaft zur École militaire und zum Platz des Marschalls Joffre als besonders sinnfölig bezeichnet hatte. Dies gilt für den 2011 von Frédéric Mitterand vorgeschlagenen alternativen Standort in La Villette sicherlich nicht.¹²

Tatsache ist jedenfalls, dass die Friedensmauer auf einem höchst wackeligen juristischen Fundament steht: Als sie gebaut wurde, hatte sich, wie ein Verantwortlicher der Pariser Stadtverwaltung feststellt, niemand große Gedanken darüber gemacht. Es habe allgemeine Übereinstimmung geherrscht, dass es eine gute Idee sei, die Friedensmauer auf dem Champ de Mars zu installieren. *„Cela montre bien qu'il y avait une adhésion forte et à la démarche du Mur pour la paix et à la qualité de l'oeuvre.“* Diesen Konsens gibt es inzwischen nicht mehr, und da rächt sich das juristische Vakuum und nährt die Polemik.¹³

Inzwischen hat Rachida Dati in ihrem erbitterten Kampf gegen die Mauer für den Frieden noch nachgelegt. Sie spricht ihr jede Be-

⁸ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/10/18/01016-20111018ARTFIG00760--paris-le-mur-pour-la-paix-continue-de-diviser.php>

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/05/16/01016-20110516ARTFIG00753-mur-pour-la-paix-la-guerre-entre-halter-et-dati.php>

⁹ siehe Brief des damaligen Kultusministers Frédéric Mitterand an die Bürgermeisterin des 7. Arrondissements, Rachida Dati, vom 9. November 2009
http://www.mairie07.paris.fr/mairie07/jsp/site/Portal.jsp?page_id=381

¹⁰ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/05/16/01016-20110516ARTFIG00753-mur-pour-la-paix-la-guerre-entre-halter-et-dati.php>

¹¹ http://www.mairie07.paris.fr/mairie07/jsp/site/Portal.jsp?page_id=381 Dort gibt es eine ausführliche Zusammenstellung von Initiativen/Anfragen der Bürgermeisterin des 7. Arrondissements bezüglich der Mauer für den Frieden seit dem Jahr 2009. 2012 hat das Comité d'Aménagement ein Buch über die Mauer für den Frieden herausgegeben, in dem die Kritik zusammengefasst ist. Auszüge daraus in: <http://www.comiteamenagement7eme.fr/publication-dun-nouveau-livre-le-mur-de-la-paix-et-letat-de-droit-499>

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/10/18/01016-20111018ARTFIG00760--paris-le-mur-pour-la-paix-continue-de-diviser.php>

¹² <http://www.comiteamenagement7eme.fr/publication-dun-nouveau-livre-le-mur-de-la-paix-et-letat-de-droit-499>

¹³ <http://www.franceculture.fr/architecture/le-mur-de-la-discorde>



deutung und Qualität ab: „*Cette structure n'est pas un monument et n'a pas qualité d'œuvre*“. Außerdem sei es allein schon aus Sicherheitsgründen geboten, jetzt endlich diese „structure illegale“ zu beseitigen. Zumal wegen der Fußball-Europameisterschaft in Paris im Sommer 2016, während der das Marsfeld als Fanzone diene und dort die Spiele auf Riesenleinwänden übertragen würden.¹⁴ Aber die mairie von Paris als die Besitzerin des Geländes und die damit zuständige Institution hat der Aufforderung nach Entfernung der mur pour la paix nicht stattgegeben.

Die Auseinandersetzung um diese Installation erhält noch eine zusätzliche Dimension durch den Vandalismus, dem sie von Anfang an ausgesetzt war: Sie war „*régulièrement ... victime d'attaques racistes et antisémites*.“¹⁵ 2014 wurden beispielsweise Scheiben der Installation mit dem Slogan „*Vive la Shoananas*“ beschmiert (Bild aus Metronews). Das ist der Titel eines antisemitischen Liedes, das der vielfach wegen Antisemitismus und Apologie des Terrorismus verurteilte selbsternannte „Humorist“ Dieudonné M'bala M'bala regelmäßig ans Ende seiner Vorstellungen platziert und das dann von seinen Anhängern mitgesungen bzw. wohl eher mitgegrölt wurde.¹⁶ Der damalige Pariser Bürgermeister Delanoë verurteilte diesen Vandalismus: „*Ce détournement d'un monument symbolisant la paix et la concorde pour exprimer un message insultant à forte connotation antisémite est à la fois minable et scandaleux*“, erklärte er und sah einen Angriff auf die demokratischen Werte, für die Paris stehe.¹⁷

Die Zukunft der mur pour la paix

Die Stadt Paris, die als Eigentümerin des Grundstücks, auf dem die Mauer für den Frieden steht, für sie und ihre Zukunft allein verantwortlich ist,¹⁸ hat sich allerdings nie für ihre Unterhaltung zuständig erachtet und engagiert. Als Verantwortlichen für die Renovierung, die die Sicherheit der Besucher garantiert und die Aufhebung der Absperrungen ermöglicht, sieht sie die Vereinigung «le Mur pour la Paix-2000», in der das Ehepaar Halter eine wichtige Rolle spielt.

Bei bisherigen Renovierungen, die es natürlich in den 15 Jahren des „Provisoriums“ auch schon mehrfach gab, waren es wohl – wie auch bei seinem Bau – vor allem große Unternehmen gewesen, die die Finanzierung sichergestellt haben. Diesmal hat Marek Halter über die Internet-Plattform Ulule zu einer Spendensammlung aufgerufen. Die Wahl dieser Plattform sollte eine breit gestreute Beteiligung und damit auch eine gesellschaftlich

verankerte Identifikation mit der mur pour la paix ermöglichen. Ziel war, das Bauwerk bis zur Fußball-Europameisterschaft renovieren zu können. Da würden nämlich besonders viele ausländische Besucher und Fans zu dem zur Fanmeile umfunktionierten Champ de Mars kommen. «*L'image d'un Mur pour la Paix en pitteux état serait désastreuse pour la France et la ville de Paris. On ne peut pas laisser une ruine au milieu de la ville*» s'insurge l'intellectuel.¹⁹



Hier der **Wortlaut des Spendenaufrufs** vom Februar 2016, also nach den Terroranschlägen von Paris, auf die er sich auch bezieht:

Nous lançons aujourd'hui un appel pressant aux Internaute du monde entier, pour nous aider à sauvegarder ce monument sur lequel l'artiste Clara Halter a inscrit le mot „PAIX“ dans toutes les langues.

Sommes-nous en guerre ?

Des milliers de monuments en hommage aux victimes des conflits qui ravagent l'humanité sont disséminés à travers le monde.

L'artiste Clara Halter et l'architecte Jean-Michel Wilmotte ont répondu, eux, par la création de monuments dédiés à la paix: Hiroshima, Saint-Petersbourg, Paris... (www.murpourlapaix.org)

¹⁴ <http://www.leparisien.fr/paris-75/paris-75007/a-paris-le-mur-de-la-paix-en-ruine-et-dangereux-cherche-des-mecenes-04-03-2016-5598831.php>

¹⁵ <http://www.franceculture.fr/architecture/le-mur-de-la-discorde>

<http://www.leparisien.fr/paris-75/paris-75007/a-paris-le-mur-de-la-paix-en-ruine-et-dangereux-cherche-des-mecenes-04-03-2016-5598831.php>

¹⁶ <http://theingloriousbastards.com/archives-antisemitisme-2-0/photos/shoananas/>

<http://www.francetvinfo.fr/societe/justice/dieudonne/>

¹⁷ <http://www.metronews.fr/paris/des-tags-antisemites-sur-le-mur-pour-la-paix/mnaf!D0x5kal22KNw/>

¹⁸ Brief von Frédéric Mitterand an Rachida Dati vom 9. November 2009

¹⁹ <http://www.la-croix.com/Culture/Marek-Halter-veut-sauver-le-Mur-pour-la-Paix-a-Paris-2016-04-05-1200751232>

*Or, au moment où tous les monuments du monde, par solidarité, affichent les couleurs de la France, le seul monument qui s'oppose à la violence, le Mur pour la Paix sur le Champ de Mars à Paris, risque de disparaître. Vous qui lirez cette page, aidez-nous!*²⁰

Offenbar sollten insgesamt 45.000 Euro an Spenden zusammenkommen, Ende Juni waren aber schon 103% erreicht und die Kampagne wurde gestoppt. Ich hätte auch gerne meinen Obolus dazugegeben, aber dazu gab es keine Möglichkeit mehr. Zur Fußball-Europameisterschaft im Juni konnte die Friedensmauer zwar nicht mehr erneuert werden, aber man kann nun hoffen, dass le mur pour la paix bald wieder in frischem Glanz erstrahlt und transparent und zugänglich sein wird. Das spannungsreiche und historisch gesättigte Ensemble von Marsfeld, auf dem am 14. Juli 1790 das Föderiertenfest gefeiert wurde, von École Militaire, Eiffelturm von 1889 und Menschenrechtsdenkmal von 1989 wäre durch dieses attraktive und symbolisch bedeutsame Kunstwerk dauerhaft und wunderbar ergänzt und bereichert.

Ein Schülerprojekt zur „Mauer für den Frieden“

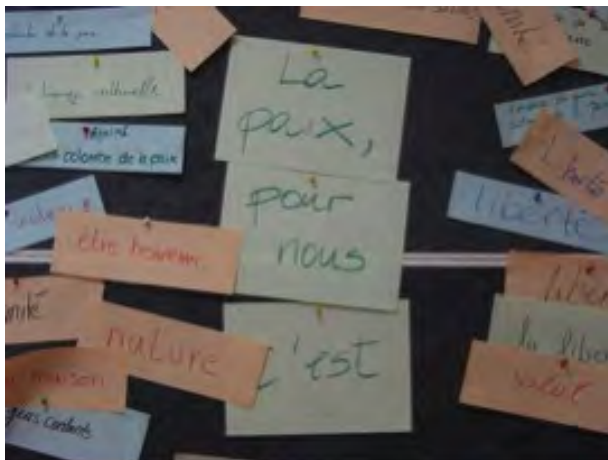
Im Rahmen des Dresdener Kongresses über „Friedenspädagogik und Französisch-Unterricht 100 Jahre nach Verdun“ nahm ich auch an einem Schülerprojekt zur „Mauer für den Frieden“ teil, das Steffi Wolf und Kerstin Plötner, zwei Kolleginnen des Romain-Rolland-Gymnasiums in Dresden, für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 11 und 12 vorbereitet hatten.

Nach einer kurzen Vorstellung der „Mauer für den Frieden“ erhielten die Schüler folgenden Auftrag:

„Qu'est ce que vous voyez, entendez et sentez en pensant au mot „la paix“?“

Quel lieu associez-vous à la paix?

Notez vos idées sur une carte (mot-clés)“



Auffällig war, wie oft als Schlagwort „liberté“ genannt wurde, aber daneben wurden auch viele andere Begriffe und Orte assoziiert wie *silence, nature, ma maison, forêt ...*



Danach arbeiteten die Schüler/innen sehr konzentriert und motiviert in Kleingruppen zu den hier vorgestellten Aufträgen. Die Ergebnisse wurden am Ende der Doppelstunde an einer vor der Aula aufgestellten „Mauer für den Frieden“ zusammengetragen.



²⁰ <https://fr.ulule.com/sauvonstemurpouirlapaix/>

<http://www.leparisien.fr/paris-75/paris-75007/a-paris-le-mur-de-la-paix-en-ruine-et-dangereux-cherche-des-mecenes-04-03-2016-5598831.php>

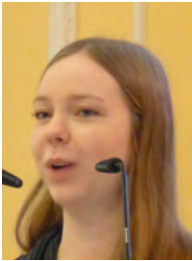


Drei Beispiele:



Und wie die Mauer für den Frieden in Paris, so hat auch diese „Mauer“ im Romain-Rolland-Gymnasium von Dresden Aufforderungscharakter: Auch andere Angehörige der Schulgemeinde waren eingeladen, Beiträge zum Thema Frieden dort zu befestigen: ein schönes handlungsorientiertes und mit vertretbarem Aufwand durchzuführendes Projekt – und ein Projekt ganz sicher auch im Sinne der Schöpfer der Friedensmauer in Paris und des Namensgebers der Schule, denen es ja gemeinsam darum ging, „Brücken menschlichen Verstehens“ im Zeichen des Friedens zu bauen...





Du 9 au 12 novembre 2016 le congrès annuel de l'association Carolus-Magnus-Kreis eut lieu à Dresde. Il s'agit d'une association à but non lucratif qui regroupe des professeurs de français ou d'allemand dans le pays partenaire, des étudiants et des assistants de langue des deux pays. L'association qui fut fondée en 1954 est une « interlocutrice » pour les assistants de langue dans les deux pays et propose des formations et des matériels pédagogiques qui peuvent aider les assistants à préparer leurs cours. Le congrès de cette année avait un sujet très intéressant et très important pour l'enseignement des langues étrangères : la paix. Autour du jour du centenaire de la bataille de Verdun, de nombreuses conférences et ateliers de travail donnaient la possibilité de réfléchir comment le sujet de la paix est abordé dans la littérature et les médias et dans quelle mesure le cours de français et l'école en générale peuvent contribuer à une véritable éducation à la paix.

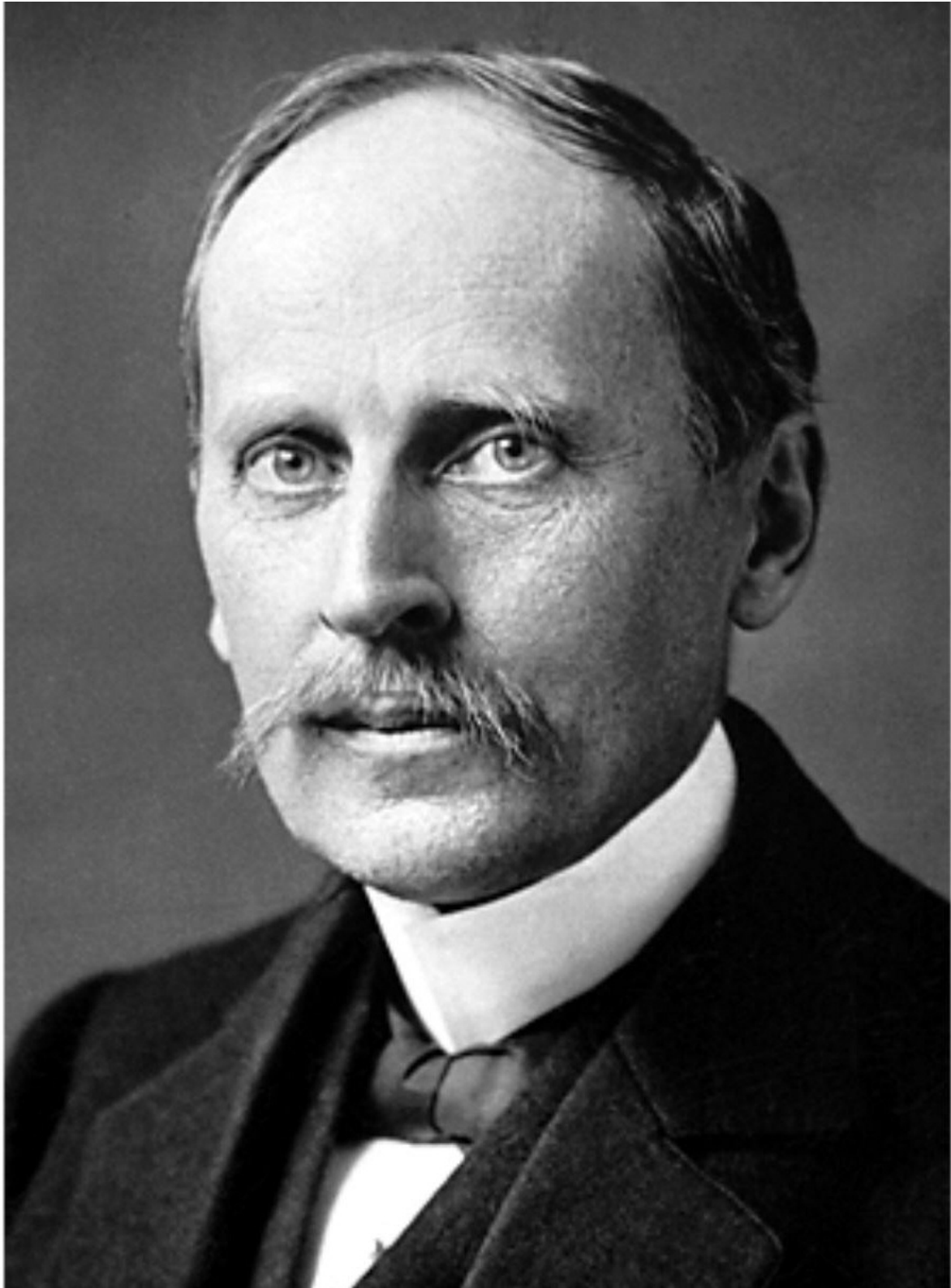
Evidemment, Romain Rolland est un des écrivains les plus connus pour son engagement pour la paix. La guerre et la paix marquaient sa biographie et sa bibliographie. Cela est la raison pour laquelle lui et son œuvre jouaient un rôle important lors du congrès. Le jour du vendredi, 11 novembre (jour emblématique de la paix, bien entendu) eut pour devise « Courage pour la paix ». Cette journée se déroula au lycée Romain Rolland de Dresde. Nous étions très heureux de pouvoir accueillir le professeur Hans-Jürgen Lüsebrink de l'université de la Sarre. Sa conférence « Romain Rolland. Cosmopolite et intellectuel pacifiste » (en langue allemande) était aussi ouverte aux lycéens et Monsieur Lüsebrink montrait comment Romain Rolland s'engageait en faveur de la paix en tant que cosmopolite qui s'opposait à chaque forme de nationalisme et qui était conscient de sa responsabilité en tant qu'intellectuel.

Ce jour-là il y avait également des ateliers ouverts et aux participants du congrès et aux élèves du lycée Romain Rolland. En tant qu'ancienne élève de cette école, je proposai l'atelier « Romain Rolland et nous » lors duquel nous lisions deux textes de Romain Rolland qui abordent le sujet de la paix de manière différente ; la « Lettre ouverte à Gerhart Hauptmann » d'Au-dessus de la mêlée et un extrait de Pierre et Luce. Avec les élèves, on réfléchissait aussi dans quelle mesure Romain Rolland et son engagement pour la paix pourraient influencer les idées pédagogiques d'une école qui s'appelle « Romain Rolland ».

Le 12 novembre fut la journée des professeurs de français qui a lieu chaque année à Dresde. Elle attira environ 100 professeurs et étudiants de la région. Lors de cette journée didactique le professeur Roland Ißler de l'université de Bonn proposait un atelier de travail sur la correspondance de Romain Rolland et Hermann Hesse face à la Grande Guerre. Dans son atelier, il mit l'accent sur le sujet de la paix dans leur correspondance, mais aussi sur leurs stratégies de communication, vu qu'ils n'écrivaient et parlaient pas couramment la langue de l'autre. Ainsi, pour le cours de français il pourrait être intéressant d'imaginer, de simuler une situation de médiation où il est nécessaire de servir d'intermédiaire dans la communication entre les deux écrivains .

On espère que ce congrès a donné quelques idées pour faire entrer Romain Rolland et son œuvre dans les salles de classe.

Pour plus d'informations sur le Carolus-Magnus-Kreis et pour consulter le programme complet du congrès : www.carolus-magnus-kreis.de -> Veranstaltungen



http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1915/rolland-facts.html



Empfang im Stadtmuseum Dresden (in der ersten Reihe v.l.n.r.: Emmanuelle Bellamy, Christine Theiß, Hans-Günter Egelhoff, Ann



- 1 Kristian Raum, Organisator des Deutsch-Französischen Kongresses
- 2 Ansprache von Jean-Joseph Feltz in der Aula des Romain-Rolland-Gymnasiums am 11. November 2016
- 3 Point de réflexion: Diskussion der Tagungsergebnisse 12. November 2016
- 4 Mittagessen der Tagungsteilnehmer 11. November 2016
- 5 Der CMK als Gastgeber: Geselligkeit beim Französischlehrrtag 12. November 2016
- 6 Atelier mit Peggy Germer (rechts) und Russisch-Studierenden
- 7 Antony Heulin mit bretonischen Liedern
- 8 Atelier La paix musicale am 11. November 2016



Annekatriin Klepsch, Irene Rössler, Dr. Erika Eschebach)



- 9 Die Schulleiter Alfred Hoffmann und Jean-Joseph Feltz bei ihrem gemeinsamen Grußwort
- 10 Zukunftsdebatte des CMK am 13. November 2016
- 11 Teilnehmer im Gespräch mit Dresdner Lehrern und Studenten
- 12 Teilnehmer, Referenten, Kollegen und Studenten beim gemeinsamen Mittagessen am 11. November 2016
- 13 Die frankophone Suppenbar zum Französischlehrtag am 12. November 2016
- 14 Karte mit den Herkunftsorten der Kongressteilnehmer
- 15 La bibliothèque de la paix
- 16 Atelier beim Französischlehrtag



seit 1954

Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische
und kulturelle Zusammenarbeit e.V.

Association pour la coopération franco-allemande
culturelle et pédagogique