

## Reflexionen zum Mythos des neuen Menschen in Frankreich und Deutschland. Dossier in der Sekundarstufe II über transkulturelle Erziehung

Rüdiger Pfromm

### 1. Erziehung - worauf hin?

Immer noch unbeantwortet ist die Frage, woraufhin, d.h. auf welches WERTEPROFIL eigentlich eine öffentliche Schule, u.a. die sog. „Elite“ von morgen, erziehen soll, mindestens seitdem der Pädagoge E. E. Geissler (1970) diese Frage in Auseinandersetzung mit dem Pädagogen J.-F. Herbart aufgriff. Sicherlich müssen bei der Behandlung dieses Problems die fachspezifischen Lernziele überschritten werden, weil der MENSCH MIT SEINEN ROLLEN IN DER GESELLSCHAFT innerhalb des sog. lebenslangen Lernens betroffen ist, d.h. seine Personalisation innerhalb von institutioneller Sozialisation und Enkulturation, welche in der zweiten eine andere ist als die der beruflichen vierten Lebensphase. Welche Rollen sollen Intellektuelle, die sog. Führungselite, als kritisch-konstruktive Bürger in der Gesellschaft spielen und welche Aufgaben haben sie zu erfüllen? Denn auch eine Demokratie des (unteren) Mittelmaßes kommt ohne sie nicht aus, weil sonst die Lösungen zum „Wohle der Gesellschaft“ mangelhaft bleiben.

Der funktionale schulische Unterricht unterstützt nicht notwendig häusliche Werte (s. wertoffene Gesellschaft), sondern er macht sich von diesen im Verständnis eines demokratischen Konsenses, der Schulen ein Profil zuweist, weitgehend unabhängig, soweit Eltern nicht über die Schulpflegschaft auf die Erziehungsziele der Schule eingreifen. Hier liegt ein wesentliches Problem, nämlich das der elterlichen Freiheit und Verantwortung für die von ihr initiierte Erziehung (s. M. Cardinal). Kinder, die nicht dem Strom der Majorität folgen, werden als Minorität ihren Weg in anderen Majoritäten gehen müssen, d.h. eine Gesellschaft ist tatsächlich nicht wertoffen, sondern besitzt so etwas wie ein nationales Wertennetz. Der Streit über den Begriff der LEITKULTUR zeigte dies sehr deutlich. Über die Diskussionen im Unterricht wird sich der Jugendliche der Unterschiede zu häuslichen Sichtweisen bewusst. Starke Abweichungen werden mitunter Gegenstand in *peer-groups*, anders, der junge Mensch holt sich seine Informationen für sein eigenes Werteprofil auf allen möglichen Wegen und nicht unbedingt aus seiner Familie. Freundschaften sind meist der wichtigste Weg, sie sich eigen zu machen. Eltern, die Wert auf einen kindlichen Schutzraum legen, achten daher darauf, wer die Spielkameraden ihrer Kinder sind. Sozialisation und Personalisation werden von der Kultur umgriffen; von Enkulturation spricht man bei Kindern im Anfangsstadium und bei Personen, die in einen anderen ethnischen Zusammenhang eintreten. Mit der Pubertät beginnen Jugendliche, ihr eigenes Weltbild zu zimmern. Das Idealbild, welches die Regierung dem Bürger vorgibt, zumindest auf dem Papier, ist DER ENGAGIERTE BÜRGER, der konstruktiv an der Lösung gesellschaftlicher Probleme teilhat. Dieses Richtziel gründet in einem PARTIZIPATIONSMODELL, welches der Demokratie, zumindest theoretisch, zugrunde liegt.

Der Fremdsprachenunterricht leitet seine Ziele ab aus dem Begriff der KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ, der seit den siebziger Jahren diskutiert wurde und später den Begriff der Europafähigkeit aufnahm, um zu einer interkulturellen, besser transkulturellen Kompetenz zu gelangen, die auch die Auseinandersetzung mit Themen beinhaltet. Dahinter steht ein pragmatisches Modell, welches davon ausgeht, dass sich diese Kompetenz herleitet aus der Bewältigung exemplarischer L2-Situationen. Interkulturelle Kompetenz besitzen nur ganz wenige bilinguale Menschen, weil an sie über solche reduktive Pragmatik hinaus die Fähigkeit zur Mittlung zwischen Mentalitäten gebunden ist. In diese transkulturelle mentale Kompetenz, so habe ich an verschiedenen Stellen bereits gezeigt, geht die Wertereflexion ein (Schumann 2000,15; Pfromm 1995; Ders. 1998; Ders. 2004,1106).

Das soziokulturelle häusliche Milieu mit seinen Lebensstilen prägt nach Sigmund Freud die KERNPERSÖNLICHKEIT des Kindes bis zur Pubertät, wo der Jugendliche seine Autonomie verstärkt zu beanspruchen beginnt (Esteva Fabregat 1978; Lange 1997). Die neue Phase nach dieser wird nach Esteva Fabregat „MODAL-PERSÖNLICHKEIT“ genannt: sie umfasst die einzunehmenden Rollen im späteren Leben. Der Spielraum in dieser Außenbestimmung durch die Familie ist noch nicht ausgelotet worden; er hängt mit dem Charakter und Erziehungsstil zusammen, wie die Bindungstheorie verdeutlicht. Der Erwartungshorizont des Kindes und Jugendlichen wird stark durch den häuslichen Lebensstil mit seinen Werten mit geprägt. Doch der Jugendliche, auf der Suche nach seinem Weg, begibt sich in und nach der Pubertät in unterschiedlichste Gruppen, *peer-groups*, und solchen von Institutionen (etwa der Kirchen) und

reibt sich offen oder verdeckt mit den dort vorfindbaren Werteprofilen, die ihm mehr oder minder zusagen, nach meinem Verständnis, in Abhängigkeit von seiner Kernpersönlichkeit, die stark durch rechtshemisphärisches unbewusstes Übernehmen und noch nicht von bewusster Auseinandersetzung geprägt ist. Ziel dieser Autonomisierung ist sein STANDORTBEWUSSTSEIN gegenüber einer Vielzahl von ideologischen Profilen von Gruppierungen, welche die Gesellschaft zu beeinflussen trachten. Ein solches Bewusstsein über sich ist notwendig, um Zivilcourage, einer selten gewordenen Tugend, entwickeln zu können.

Was lehren uns Personen, die in zwei Kulturen gelebt bzw. einen engen Kontakt zu beiden gehabt haben? Sie lehren uns, dass es verschiedene, ggf. höchst globale, Wertesysteme mit Untersystemen gibt und verschiedene Mentalitäten, die bilinguale Menschen ggf. in sich vereinen müssen, aber bis zu welchem Grad, wenn es um das griechisch-römisch-judaisch-christliche Abendland geht? Selbst das alte Europa à la E. R. Curtius im Gewände seiner (literarischen) Revolutionen (Lützeler 1992, 276, 285; Coulmas 1993, 252) erweist sich als ein offenes, höchst dynamisches Konstrukt.

Wie könnte man mit Blick auf ZEITGEIST und ideologischen Weltansichten zum Standortbewusstsein von werdenden mündigen Bürgern beitragen? Wie könnte man ein Dossier strukturieren, um die Frage der Wählbarkeit von Personen zu verbinden mit ihrem historischen Auftrag, den sie erfüllen? Man ist an den Kongress von Santiago de Chile zur Landeskunde bzw. zur Frage der politischen Bildung jenseits von Propaganda im Fremdsprachenunterricht erinnert, nämlich der Dreiteilung in Fallgeschichte, Bekundungen von Institutionen und Systemkritik. Diese Konzeption hat sich auch in den hiesigen Lehrplänen lange gehalten, bevor man sie abzulösen suchte (Pfromm 21997, 244; Keller 1996; Schumann 2000; Meissner 2003, 77). Im Weiteren möchte ich der Frage, auf welches Ziel hin erzogen werden soll, an drei Personen bzw. Modellen nachgehen, die in einem relativ engen ideologischen Zusammenhang stehen: Jean-Paul Sartre, Marie Cardinal und Daniel Cohn-Bendit. Im Mai 1968 trafen sie in Paris aufeinander bzw. teilten gemeinsames Ideengut: Umfasst werden 90 Jahre Geschichte voller Wertekonflikte. J.-P. Sartre mit „*L'enfance d' un chef*“ (1938) spricht über das vorgezeichnete Leben eines Jungen aus einem „rechten“ Milieu, der in die Fußstapfen seines Vaters als Firmenchef treten wird. Sartre geißelt die dort anzutreffende Geisteshaltung, die 1914-1918, die später so oder ähnlich, ja bis heute, angetroffen werden kann. Marie Cardinal mit ihrer Erzählung „*La clef sur la porte*“ (1969) beschreibt ihren Bruch mit „*la France profonde*“ in der „*Algérie française*“, d.h. den Widerstreit zwischen ihrem „rechten“ und „linken“ Denken bei der Erziehung ihrer Kinder im Geiste der Diskussion des Mai 1968. Ich halte diesen Beitrag kurz, weil ich an anderer Stelle bereits darauf eingegangen bin. Und als Kontrapunkt soll Daniel Cohn-Bendit dienen, der als Inbegriff des neuen Menschen linker Vision steht, als deutscher Jude in Frankreich, der nach Deutschland zurückkehrt und dort politische Karriere gemacht hat, mglw. im Sinne Sartres. Er steht für die „*désobéissance civile*“ der Grünen/*les Verts*, die sich nicht scheuen, mit der Justiz in Konflikt zu geraten, zuletzt etwa bei der Unterstützung von Jose Bove und seinen Aktionen gegen genmanipulierte Agrarprodukte (*Le Monde* 26.09.2004).

Können diese narrativen Figuren bzw. diese Politiker zu Vorbildern von Schülern werden? Was sind VORBILDER? Offensichtlich stehen sie in Korrelation zum häuslichen Lebensstil mit seinem impliziten Werteprofil. Jüngere Kinder sind von Schlagersängern, von Sportlern fasziniert, aber kann man ihnen auch Politiker als Vorbild vorsetzen, füllen doch die Geschichtsbücher solche Menschen, die eher durch negative Verhaltensweisen auffielen, wenn man die Fassade der Außendarstellung durchbricht. Andererseits trafen andere, lässt man einmal die Frage ihrer Menschlichkeit beiseite, richtungsweisende politische Entscheidungen, wie z.B. Adenauer und de Gaulle, Kohl und Mitterrand, Schroeder und Chirac (Pfromm 2004a, 1005).

Die Schule steht vor einem Problem, nämlich dem, dass sie auf andere Werte erzieht, als später für den beruflichen Erfolg benötigt werden. Das öffentliche deutsche Schulsystem - ist dies natürlich? - wird stark durch die jeweilige Regierungsmehrheit und ihre Vorstellungen geprägt. Hinter diesem Ansatz mag die Französische Revolution (*la laïcité*) stehen, aber auch die deutsche Pädagogik, welche stark durch die sog. zumeist „linken“ Reformpädagogen aus Armenvierteln (Montessori, Freinet, Makarenko) gesteuert erscheint, jedenfalls seit die Sozialdemokraten das Sagen haben (Pfromm 2004a, 266; fh 3/2004). Dahinter steht der MYTHOS DES „NEUEN MENSCHEN“, ein Motiv, das von Nietzsche kommend - er ging aus vom Tod Gottes, der Umwertung der Werte - seit der Russischen Revolution über den Surrealismus bis heute im Hintergrund des Denkens von Linksparteien, hier der SPD und der Grünen in Deutschland und Frankreich, steht. Da fragt man sich, ob Pädagogik derart ideologisch gesteuert sein muss.

schlecht zu machen. Aber schon die Affen täuschen und betrügen gezielt, nichts Neues bei den Menschen also, aber ein wenig Weniger wäre ein Vielmehr. Natürlich gibt es auch noch so etwas wie sportlicher Wettbewerb und Fairness, aber in den letzten Jahren zunehmend weniger, geht doch die Wohlstandsgesellschaft auf in globalen Märkten. Konstruktives Handeln wird bereits als idealistisch bezeichnet, was soviel bedeutet wie spinnert, muss man doch trickreich, clever und cool sein; früher sagte man dazu „zynisch“. Betrachtet man des Weiteren die wirtschaftspolitischen Diskussionen über die Globalisierung, dann stellt man einerseits einen romantischen TRAUM VON EINER WELTGESELLSCHAFT fest, dem die UNO folgt, und andererseits Gelüste, wie etwa die der amerikanischen Leitkultur, den sog. Westen zu beschenken. Ich denke, das alte Europa kann diesem amerikanisch hegemonialen Anspruch ihre eigene Wertekultur gegenüberstellen, zumal sie älter ist. Seine neueste Werteplattform, die Charta der Menschenrechte, ist bereits verabschiedet und in Kraft.

Wie steht nun der Fremdsprachenunterricht zu alledem, vor allem nachdem sich 1995 die Schule der Gesellschaft öffnete (s. sog. offene Schule)? Personalisation und Enkulturation sollen im Fremdsprachenunterricht zusammenfinden. Schüler sollen zu ihrer eigenen Entscheidungsbildung das Rüstzeug an die Hand bekommen, wie Diskussionsbereitschaft, Reflexionstiefe, Geduld, Ringen um die Genauigkeit u.a.m., recht eigentlich Bürgertugenden. BÜRGERTUGENDEN UND ARBEITSTUGENDEN sind immer noch sinnvoll, weil sie elementare Werte für eine Gesellschaft darstellen, auch wenn das Dritte Reich oder vorher Preußen sie missbraucht hat. Im Begriff des lebenslangen Lernens steckt die Idee des Umlernens. Die TOLERANZ ALS VERHALTEN, bestehend aus emotionaler Distanz und punktueller Relativierung der eigenen Weltsicht vor allem in Drucksituationen, wäre eine solche Fundamentaltugend des *educandus*, wenn man nicht lieber tot als rot sein will. Einige nennen das Geschmeidigkeit beim politischen Überleben. 1995 hat die SPD in NRW die Öffnung der Schule auf das Leben umgesetzt, was eigentlich meinen müsste, dass auch die Gesetze des Dschungels im Berufsleben mit Abschattungen im Unterricht wiederzufinden sein müssten, was indes nicht der Fall ist. Wir stehen vor dem Problem von Wertetradition und Werteflexibilität. Das Abendland vertritt seine Werte, aber die Globalisierung kassiert sie. Als „modale Persönlichkeiten“ machen wir geschmeidig oder opportunistisch Deals oder schließen Kompromisse, wenn es dem Portemonnaie oder dem eigenen Fortkommen dient. Sind wir darin Vorbilder? Darin unterscheiden wir uns weder von den Vätern im Dritten Reich noch denen danach in der DDR, von all den anderen Brüdern und Schwestern in der Welt bis zurück zu Christi Geburt zu schweigen. ZIVILCOURAGE wird in Zeiten knapper Kassen und geringer Beschäftigung zu einem teuren Gut. Schon wird über Wirtschaftsethik gesprochen, aber es müssten Taten folgen, wie es in der Bibel schon heißt: An den Taten erkennen wir sie, nicht an ihren Worten. Was bleibt da von der revolutionären Brüderlichkeit, Gleichheit und Solidarität übrig? Die Geschichte lehrt, dass Werte, dem Zeitgeist folgend, einem Wandel unterliegen. Und doch, betrachtet man die letzten zweitausend Jahre, erscheint mir der Wertewandel bezogen auf flächendeckendes konstruktives Handeln nicht sehr groß. Vielleicht gibt es dafür eine chaostheoretische Erklärung. Welche POSITIVEN WERTE haben seither Tradition? Darüber sollte man nachgrübeln. Mir fallen kaum welche ein.

## **2. Friedenserziehung als Wertekonsens oder zumindest formale Toleranz**

In diesem Sinne frage ich mich skeptisch, Sie mögen mir das nachsehen, ob „*global education*“, ein neues Zauberwort im transversalen Bereich „Friedenserziehung“, nunmehr romantisch überhöht zum Weltfrieden im Streben der UNO, der Kleinarbeit im menschlichen Umgang miteinander zuträglich ist. Mir scheint, man schwelgt, anstatt die Realitäten zu sehen (de Florio Hansen 2002; Coulmas 1990). Bei den Christen gab es die zehn Gebote, nur, sie wurden selten eingehalten. Muslime waren zeitweilig, betrachtet man die spanische Geschichte, im Unterschied zu den Christen, friedliebend. Frankreich folgte den Entwicklungen Spaniens und vergrößerte seine Machtstellung durch seine Kolonialpolitik, die nicht besser war als die der anderen, Belgier und Deutsche eingeschlossen. Die Greuel von Algerien werden gerade aufgearbeitet. Über den Ersten Weltkrieg redet man jetzt erst wieder, 90 Jahre später.

Ab wann ist man intellektuell? Welche Rollen spielen Intellektuelle? Diese Fragen sind bisher ungeklärt und wurden in Frankreich stark zunächst durch die Dreyfus-Affäre und später Sartres „linke“ Argumentation besetzt (Pfromm 21997, 242; ders. 1998, 870; Sartre 1972). Revolte als Kampf gegen Missstände mit Ziel der Verwirklichung von Gerechtigkeit ist urchristliches, aber auch existenzialistisches Gemeingut, aber muss sie mit Gewalt einhergehen (Bollnow 1965, 169)? Gewöhnlich werden zwei Vorstellungen mit dem Begriff verbunden: (a) umfassendes Wissen, (b) positiv kritische Haltung gegenüber den Mächtigen.

Gerade der zweite Punkt gibt Anlass zur Reflexion. Woher stammt der Mythos, dass Linksintellektuelle eine „reinere Weste“ besitzen als rechte? Weil sie - Marx folgend - im Namen der Menschen ohne Besitz

sprechen? Oder weil sie den ausbeutenden Kapitalismus geißeln? WELCHE ROLLEN SOLLEN INTELLEKTUELLE in der Gesellschaft spielen? Diese Fragen sind bisher ungeklärt - vor allem vor dem Hintergrund der Modalpersönlichkeit und stark durch Sartres Argumentation besetzt. Revolte als Rückgriff auf die menschliche Freiheit mit dem Ziel der VERWIRKLICHUNG VON GERECHTIGKEIT ist existenzialistisches Gemeingut (Bollnow 1965, 169), aber muss sie mit Gewalt einhergehen? J. Fischer, nunmehr Bundesaußenminister, hat sich von ihr als einen großen Jugendfehler distanziert. Die Idee des „konstruktiven Städtebauers“ dagegen, die dem Motiv des konstruktiv kritischen Bürgers unterliegt, der sich sachkundig an das Problem von gesellschaftlicher Lösung begibt, Leitbild unseres demokratischen partizipativen Gesellschaftsbildes, findet sich auch schon in den zwanziger Jahren bei Saint-Exupery, Valery, Aragon u.a.m., zwei Bilder also, welche in ihrer Gegenüberstellung auch für die hier geführte Diskussion Sinn machen.

Für unsereins, der im Nachkriegsdeutschland durch die Selbstverantwortungsethik Sartres ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit den 68ern geprägt wurde, ist diese merkwürdige Mischung aus Pazifismus und revolutionärer Gewalt stets eine Herausforderung für die eigene Reflexion gewesen. Als sog. „Scheißliberale“ mit einer größeren ideologischen Toleranz mussten wir uns in der Phase der Polarisierung der Lager den Vorwurf der falschen Gesinnung gefallen lassen ebenso wie den des Duckertums, weil man im Spannungsfeld von individueller Freiheit und Staatsapparat dem Staat das Recht der Verteidigung der demokratischen Grundwerte, auch mit polizeilicher Gewalt, zugestand. Minister Schily scheint das auch so zu sehen. Sicher ist in der Rückschau, dass diese Gewalt, mehr noch in Frankreich als in Deutschland, repressiv ausfiel und den Spontis Recht zu geben schien: Man erinnert sich an die Hausbesetzungen und die *sit-ins* bei Transporten von Nuklearbrennstäben, gewiss zwei verschiedene Dinge, aber man war dagegen.

Wie geht man nun mit seiner Geschichte, wie mit politischer Bildung und Institutionskunde im affinen Bereich der Geisteswissenschaften im Schulunterricht um? Dies ist eine bislang immer noch offene Frage geblieben, die sich lediglich durch KMK-Beschlüsse zur Friedenserziehung im sog. transversalen, d.h. fächerübergreifenden, Unterricht ansiedelte. Nun, da die rot-grüne Regierung dabei ist, die Fachstrukturen in Schule und Hochschule durch Modularisierung zu zerschlagen, öffnet sich der didaktische Spielraum für solche Themen wie dem vorliegenden, das als exemplarisches Dossier im Oberstufenunterricht zu betrachten ist.

### **3. Drei Wege, mit der eigenen Verantwortung umzugehen**

#### **3.1 Leben in festen Bahnen: Sartres Revolte gegen feste gesellschaftliche Strukturen**

J.-P. Sartres Novelle „*L'enfance d'un chef*“ (1938) ist die harte Kritik an der rechten Barrès-ideologie, die sich über Vichy bis in die Gegenwart zu Le Pen fortsetzt, aber auch an den Surrealisten, die ab 1924 mit ihren Revolten Aufsehen erregten. Er begegnet ihnen mit dem Mittel der gedanklichen Dialektik, die diese in nichtlogischem Sinne im surrealen Bild als mentalem revolutionären Mittel gegen das Schema anwendeten (s. Metapherndiskussion).

Mit dieser Novelle schaffte Sartre ein Werk, in dem er aus seiner existenzialistischen Sicht gegen einen in seinem Verständnis „unauthentischen“ Lebensweg mobil macht: er nennt solche Menschen mit einer „*mauvaise foi*“ „*salauds*“. Fällt diese Bezeichnung unter „*political correctness*“? Erzählt wird die Entwicklung eines Kindes, namens Lucien Fleurier, das sich schon frühzeitig der Kontingenz seiner Existenz bewusst macht: nach einer Vielzahl von Konflikten optiert es allerdings für eine patriarchalisch nationalistische Vision von Familie und Staat anstatt weiterhin eine „offene Haltung“ gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen einzunehmen. Der junge Mann L. Fleurier hat nach Sartre sein Projekt nicht verwirklicht, d.h. seine Identität nicht gesucht und errungen, sondern tritt, seine Selbstsuche aufgebend, in die Fußstapfen seines Vaters, dessen Rollenverhalten er weitgehend übernimmt. D.h. er geht Fragestellungen aus dem Weg, weil sie nur lästig gewesen wären. Der Zeitgeist wird geprägt, wie in *Les Mots* auch, von den deutsch-französischen Kriegen 1871 und 1914, einem Nationalismus à la Barrès (Blut- und Bodentheorie und Ichkult), durch Freud sowie den Surrealismus, gegen die Sartre als Linksintellektueller ins Feld zieht. Seine Dialektik *ex negativo*, die man besonders in *L'enfance d'un chef* findet, zielt gegen die bei einigen Surrealisten (vor allem Louis Aragon) zu findenden spielerischen Umgang mit der Dialektik des Konkreten. Die erzählerische Ich-Perspektive, die konsequent in die erlebte Rede führt, betont die Subjektivität von Welterfahrung und die Schwierigkeit, eine überperspektivische Wahrheit zu finden.

### 3.1.1 Frühe Kindheit in einer bourgeoisen, hypokriten Familie: alle spielen

Die Existenzproblematik kommt bei jedem vor (s. auch Gide, *Faux-Monnayeurs*, 1925), aber dem jungen Lucien besonders ausgeprägt, weil er ein sehr nachdenkliches Kind ist: nach langer Suche, verbunden mit „*désarroi et indifférence*“, führt ihn die Reflexion über eine psychoanalytische, surrealistische zu einer traditionalistischen Lösung der SELBSTGEWISHEIT. Diese gewinnt der Junge aus zahlreichen Kontingenzerfahrungen (s. auch *La Nausée*). Sartre versteht unter Kontingenz die Zufälligkeit des Daseins und daraus folgend zwingende Freiheit des Menschen, sein Dasein selbstverantwortlich zu gestalten (s. auch Calvinismus).

Das Leben des kleinen Lucien wird in den ersten Jahren seines bewussten Lebens durch den Konflikt zwischen Fiktion und Realität geprägt: er sucht sich über die Sprache begreifen. So beginnt er ein Spiel mit seinem Inneren und der Außenwelt, das als KOMÖDIE erlebt wird, versucht, hinter die Dinge zu schauen, aber diese verflüchtigen sich in einer Wolke. Das beweist nicht, dass die Dinge nicht existieren, sondern nur, dass ihre Existenz ihm nicht begreiflich ist, weil seine Konstruktion sie nicht erfasst (s. aktuell: Konstruktivismusdebatte). Lucien sucht Vater und Mutter, Tag und Nacht als „Konstanten“ zu erfassen (S. 157). Zunächst weiß er nicht, ob er ein Junge oder ein Mädchen ist: er lebt in der Vorstellung, ein generischer Zwitter oder Androgyn zu sein, weil er lange Haare hat und Kleid trägt wie ein Mädchen (Mme Pottiers Urteil, 153). Sein Geschlecht erfährt er durch seinen Namen und durch das Pipimachen, aber er ist sich seines Selbst nicht sicher (154).

Angesichts seiner ersten Eigenlüge (*je m'amuse*, 155) nach dem „Traum“ fragt er sich, ob seine Mutter nicht auch lüge (156): „*Tu es bien ma vraie maman?*“, denn sowohl nachts als :h beim Kleiderwechsel - seiner Mutter (diese trägt eine Hose) könnte ein Oberlippenbärtchen wachsen - verhält sie sich anders: „*tout le monde jouait*“ (157). Die Erwachsenen spielen hypokrit das Spiel der Höflichkeit (Mme Besse; M. Bouffardier). Um den Antagonismus zwischen Fiktion und Wirklichkeit auszuspielen, spielt er die Rolle eines Waisendes. Das Scheitern einer Bestimmung seiner selbst über seine Mutter führt ihn in die Einsamkeit. Da seine Eltern an ihm keine Veränderung feststellen, schließt er daraus, dass alle spielen. Selbst die Karaffe auf dem Tisch scheint dies zu tun (158). Diese Erfahrung lässt die negative Wahrheit des Alsob erfahren.

Lucien erlebt, dass man ihn systematisch der LÜGE zeiht. Ist die Lüge existentiell? Da er Applaus erfahren möchte, muss er sein Verhalten ändern. Der Pfarrer erzählt von Gott, der offenbar als Idee besteht. Mama und Papa ziehen sich an einen Ort zurück, der ihm verboten ist (Tabu), das Schlafzimmer (s. Ödipuskomplex). Er geht trotz Verbot in den Garten und schlägt Brennesseln und er muss sagen, dass er seine Mutter liebe (160): „*faire semblant*“ wird zur Konstanten seines Verhaltens (157, 1260, 162), zumal sein Vater in den Krieg ziehen 55 und fortan als Bezugspunkt, Korrektiv und Erkenntnisquelle fehlt: Das Dreieck Vater, Mutter: Kind (s. Freud: Imagines) ist gestört. Der Junge sucht seinen Vater zu ersetzen; er zu seiner Mutter zärtlich, zumal man ja nach katholischer Ethik seine Eltern lieben muss (Zweites Gebot).

Der Knabe erforscht den Begriff der Absicht und erkundet, welche Wirkung dabei de-Sprache zukommt: er beschimpft einen Baum, aber nichts rührt sich (161). Das Spiel mit den Dingen wird zur Grenzerfahrung: der Kleine will den Sachen auf den Grund gehen und zerbricht sie. Das Spiel von Innen und Außen verfängt nicht mehr, wie bei Mama oder Germaine, der Kinderfrau, die er „*arquebuse*“ (161) nennt. Zudem lassen sich nicht alle Gegenstände benennen, entziehen sich seiner nominalistischen Verfügbarkeit. Die Subjektivität wird als Spannungsverhältnis von Träumerei, Lüge und Wirklichkeit deutlich. Seine Erfahrungen macht er z.B. durch den Unterschied, der sich ergibt, dass er eine Heuschrecke tötet, ohne dass er selbst für das Tier Schmerz empfindet, während sein gequetschter Finger ihm dabei durchaus schmerzt. (162, 156). Um herauszubekommen, was beim Menschen passiert, fügt er seiner Mutter Schmerz zu (163).

Lucien erzählt seinem Freund Riri, dass er „*somnambule*“ sei (er schlafe, aber gehe und spreche, ohne es zu wissen). Er will wissen, was er in der Nacht getan hat. Seiner Subjektivität fehlt die Substanz, weil Riri ihn nicht beim Schlaf beobachtet. Riri folgt den Werten seines Vaters, denn dieser „*deteste les Boches*“. Lucien kann seinen abwesenden Vater nicht imitieren, sich durch ihn Festigkeit geben, weil er tot ist. Auch die Nacht bringt ihm keine Lösung „*on oublie tout*“ (163). Um sich Gewissheiten zu geben, spielt der Knabe sich selbst, Lucien. Durch diesen Rückbezug führt er eine analoge Situation herbei (157:163: 160, 164). Wenn er lieb ist, wird er belohnt, aber auch, wenn er es nicht ist, also nur so tut (164). Er spielt mit Gott, den er für einen Namen hält wie einen anderen (*pa/cot/in, pacota*, 165), und es geschieht ihm nichts. Lucien liebt seine Mutter (165): er merkt, dass dies keine Lüge ist: in seiner Erfahrung erfolgt der dialektische Umschlag. Beim nächsten Mal geht er auch auf den Topf und macht brav sein Geschäft (s. Freud: anale Phase): er hat

sich angepasst (165).

Erneut steht er in einem Konflikt: trotz eines guten Gedächtnisses hat er einen NEBEL im Kopf, Metapher für die Unwirklichkeit, die nicht verschwindet. Dieser Nebel zerreißt erst, als sein Vater, zurück von der Front, mit ihm spazieren geht (165/6). ber ihn gibt es eine Identifikationsmöglichkeit ohne existentielle Suche: Papa nimmt ihn auf den Schoß und erläutert ihm, was ein Chef ist. Ob er auch einer werde, begehrt der Kleine zu wissen: „*Bien sr, mon bon-homme, c'est pour cela que je t'ai fait*“ (167). Vater stellt sich wie Gott als Schöpfer dar. Implizite erfährt Lucien, dass der Generationswechsel, die Gattung also, in der Lage ist, den Tod zu besiegen. Der Arbeiter Bouligaud nennt Lucien bereits *mon petit monsieur*. Die Ideologie eines Chefs, d.h. das Werteprofil eines Chefs lautet: „*se faire obir et se faire aimer*“ (166).

Die individuelle und nationale Geschichte treffen sich: Es ist die Zeit des Waffenstillstandes Frankreichs in Compiègne mit Deutschland 1918 (167). Sein Vater zeigt ihm eine Zukunft ohne stete „Erneuerung“ bzw. Infragestellung.

### 3.1.2 Schulzeit: sich durch Abgrenzung bestimmen

In der zweiten Phase seines Lebens, der Schulzeit ab Oktober 1919 in der *cole Saint Joseph* (67) sucht er sich durch Abgrenzung zu bestimmen. Zunächst sucht er nach einer nominalistischen Lösung: Im Arbeitszimmer des „abb Gerromer“ stellt die Mutter ihr Kind als „*bon petit garçon*“, aber „*terriblement indifférent à tout*“ vor, der nicht mehr spiele (167).

Auf der Toilette findet er den Spruch „*Barataud est une punaise*“ (168): das URTEIL DER ÖFFENTLICHEN MEINUNG, erscheint ihm als unaufhebbar, erfährt er doch an sich die Wirkung des Wortes: „*asperge*“. Masochistisch lässt er seine Kinderfrau Germaine das Wort aufschreiben und empfindet Scham (169). Dem Urteil der Klasse weicht er daher aus: auf diese Weise erhält er ein Existenzgefhl *ex negativo*. Durch das Schlüsselloch (Voyeurismus) sieht er seine Mutter, die sich wäscht (171), und Germaine, die sich im Spiegel anlchelt; er selbst fragt sich immer noch, wer er ist. Während Bouligaud ihn bereits Sohn des Chefs nennt, betitelt ihn Pouffardier dagegen als „*crapaud*“. Angst erfüllt ihn angesichts der Rolle eines Chefs, die er - fremdbestimmt - ausfllen soll (166, 177). Er nimmt versuchsweise das Verhaltens des Sohns eines Chefs an: er nennt den Arbeiterjungen Morel bei seinem Nachnamen, schaut ihm gerade in die Augen und mimt Verständnis (167).

Er zieht um nach Paris (174), wo er in die „*classe de seconde rhétorique*“ geht, um im Juli den ersten Teil seines Abiturs ohne Lorbeeren zu machen; am Lyce Condorcet erhält er den ersten Teil des Bac Maths im November und brilliert durch präzise Kenntnisse gegenüber den „*dessals*“ (174): seine „*perplexité*“ aber bleibt. Er ist ein guter Schüler, der nicht arbeiten muss, um gut zu sein: Dank seines guten Gedächtnisses setzt er sich ohne Anstrengung mit präzisem Wissen durch. Er erfährt ERFOLG OHNE ARBEIT. Riri gegenüber, der nur ein Abitur in Philosophie angestrebt hat, gibt er sich arrogant. Er erkennt das Problem von Eitelkeit und Herablassung. Aber er fühlt sich als Chef, zumindest nach dem Klischee: er sucht seinen Wert unparteilich zu bestimmen (*est-ce que je me gobe?*, 176) und will fortan das Understatement leben. Von seinem Vater erfährt er, dass es die „*bcheurs*“ (*Les Cyrards sont cons!*) im Leben zu nichts bringen. Die Identifikation mit der eigenen sozialen Klasse zählt, Tradition und Chauvinismus: auch ohne Arbeit wird man akzeptiert (181).

### 3.1.3 Rettung vor dem "Surrealismus" und dem Unbewußten

Mit seinem Mitschüler Berliac (*un type lgant*), der als neuer in die Klasse kommt - die anderen haben ihm nicht zugesagt! - durchlebt er seine „surrealistische“ Phase, d.h. durchlebt einen anderen Weltzugriff und eine andere ethische Perspektive, nämlich Nonkonformismus, die seine Verantwortung verneinende Psychoanalyse  la Freud, den Zeitgeist nach dem Ersten Weltkrieg, „*l'envie de se tuer*“, „*une génération sacrifiée*“, Oedipuskomplex (179-182; 183, 156). Es werden Rimbaudsche Schemata der Revolte karikiert, „*le drglement de tous les sens*“ und „*la folie*“ (193) sowie die VERACHTUNG DES BOURGEOIS (187). Berliac, der Prolet und Antityp, beschimpft Lucien als „*gosse de riches*“ (182) und stellt sich selbst in der Attitüde eines nihilistischen Literaten dar. *Ex negativo* wird im Selbstmord (*action creuse*) das Nichts der Welt vorgegaukelt: die Welt existiert nicht, man selbst auch nicht. Dem Konflikt ausgesetzt, nicht die Bedingungen eines paternalistischen „*patron*“ zu erfüllen, macht Lucien sich vor, dass alle Chefs sozusagen als Heldentat einem Selbstmordversuch ausgesetzt wären: Die in jedem Moment greifbare Entscheidungsfreiheit wird dem Gedanken einer Entwicklungsphase, die man zwangsläufig durchlaufen muss, geopfert; Sigmund Freuds Denkansatz wird ihm daher zur „*révélation*“: der WAHRE LUCIEN

BEFINDET SICH IM UNBEWUSSTEN. Der Nebel im Kopf und sein Schlafwandeln werden als Komplex identifiziert (184).

Über seinen Kameraden Berliac erfährt Lucien das WORT ALS LEERE HÜLSE, die Freundschaft nämlich, die keine ist. Lucien hat Angst, mit ihm zu den Huren zu gehen, um die Frau in ihrer Allgemeinheit zu finden (187). Berliac kann ihm kein Vorbild sein, denn er hat eine Reihe unerfreulicher Fehler: er ist ein Schnorrer (189), zudem ein Prolet und wenig hilfreich. Lucien steht vor dem Problem, ob Freundschaft auch zu teilen bedeutet; zudem fragt er sich, ob ein Chef eine „infantile“ Sexualität haben dürfe, die er bei sich diagnostiziert (186, Maud 226).

Lucien braucht für seine Problemlösungen die FREMDE PERSPEKTIVE eines Freundes. Mit Bergère, bei dem er Verständnis für sich zu finden glaubt, weil dieser die Kunst des Fühlenlassens besitzt (S. 196), durchlebt er den „*desarroi*“ der Nichtexistenz: er wird mit zwei Problemkreisen konfrontiert, dem Rassismus (Bergerès Mutter ist Jüdin) und dem Rimbaud-Syndrom der Pseudosurrealisten: Er durchlebt die Kunst des „*dereglement*“ (195) als Narzismus und Ästhetizismus. Auch Haschisch nimmt er sozusagen als Variante seiner Bereitschaft, „sich das Leben zu nehmen“. Er empfindet Angst, sich zu engagieren (191, 197) und fühlt sich sanft wie ein Mädchen (153, 196, 198). Für Bergère bedeutet die Homosexualität ein „*dérèglement*“ der Sinne, für den man dichten müsse (193) und kritisiert Berliac als „Simulanten“ seines Ich (197). Freuds Aussage, der Mensch bestehe aus einer Anzahl vom Problemen, die man durchmachen müsse, bestätigt sich: Mme Besses *ma petite poupée* 159,203; Hebrards *grande asperge*, 165; M. Bouffardières Äußerungen (158, 162); er erfährt sich als Ödipus, als sadistisch-analer Typ, als Homosexueller (205).

Bergère unternimmt zwei weitere Versuche und „verführt“ ihn schließlich. Lucien flüchtet sich voller Scham an die Seine, wo er eine Bestandsaufnahme seiner Entwicklung macht (205): Er fühlt durch Bergère sein Chefimage bedroht, denn er muss sich nach dieser „Affäre“ fragen, was die anderen von ihm denken mögen. Er stellt indes resümierend für sich fest, dass er kein „schwerer Fall“ ist (205). Der „*grossier bon sens*“ (195) seiner Familie zieht ihn mehr an als diese dekadente Umgebung. Zur Selbstentschuldigung dient ihm seine Leitidee, sich als Chef verhalten zu müssen: er stellt sich zur Aufgabe, sich eine Mätresse zu nehmen (206). Durch diesen Akt fühlt er sich mit den anderen seiner Klasse konform, will er doch ein ganz normaler Mensch sein und normal leben. Die Homosexualität bzw. sexuelle Ambivalenz erweist sich als Irrweg; es siegt die „moralische Gesundheit“ der Heterosexualität.

Der Philosophielehrer („*babouin*“, 178, 208) als „Experte“ rettet ihn unter Berufung auf das cartesianische *Cogito* aus seiner Problemstellung: Die Psychoanalyse sei lediglich eine Mode ohne Aussagekraft; nur die epistemische Reflexion könne helfen. Damit entfallen seine Probleme, der Ödipuskomplex (186), sein Schlafwandeln (184) und der „homosexuelle“ Akt (205). Erleichtert fühlt er seine „*santé morale*“ (209), die „*saine morale*“ des Fleurier (212, 225) als in ihm wirkende Kraft. Die Kognition besiegt das Unbewusste. Die Familie existiert, als Generationsvertrag des Vaters mit dem Sohn. Die Unsicherheiten, die schon in früher Kindheit entstanden, sind dem Kind halbbewusst, nicht unbewusst. Sartre negiert das Unbewusste im Verständnis Freuds. Daher werden sie dem nachdenklichen Lucien später bewusst.

Lucien nimmt nicht am *Concours* der *École centrale* teil, denn er will „keine Etappe (Phase) überspringen“ (209, 181), sondern (selbstgewählte) Niederlagen einstecken. Zu Hause nimmt ihm das niemand übel: „*on trouva qu'il était devenu un grand garçon raisonnable et posé*“ (210). Er entdeckt den Stadt-Landkonflikt, die provinziellen Werte *la franchise rude et la solidité* (210) in seinen alten Freunden Winckelmann (173) und Hebrard (170). Gegenüber diesen fühlt sich Lucien als Kenner von Freuds Komplextheorie schon erwachsen: er hat in seiner „*vie tourmentée*“ Erfahrungen gesammelt.

### 3.1.4 Einführung in der Fabrik: der geebnete Weg in den Beruf

Monsieur Fleurier nimmt seinen Sohn in die Fabrik mit, sozusagen seine Einführung als Neophyten in die spätere Rolle als Chef. Dieser Posten fällt ihm zu, ohne eigenes großes Zutun. Lucien flüchtet sich in den Gedanken: „*la propriété n'était pas un droit mais un devoir*“ (211). Vater Fleurier versteht sich als „*petit patron*“ (vgl. *tanagra*, 167) und leitet daraus seinen Widerwillen gegen die Klassenkampftheorie ab. Aus Verantwortung gegenüber seinen Mitarbeitern, denen er ja ein regelmäßiges Einkommen sichern müsse, dürfe er keine schlechten Geschäfte machen, lautet seine Devise (211). Angesichts seiner Zukunft rückt Paris in eine weite emotionale Ferne: Lucien hat seine Komplexe überwunden (211): er fühlt sich rein (*rien ne m'a sali*). Die durchlebten existentiellen Nöte werden philiströs und seicht als „*rançon de la pureté*“ (211) abgetan. Lucien hat sechs Jahre, zwischen 14 und 20, geschlafen, wie er für sich feststellt. Gegenüber Berliacs „*sale engagement*“ (147, 191, 211, 226) fühlt er sich nunmehr zur Aktion bereit (212). Er

unterdrückt „*cette drôle inquiétude*“ (212). Die „*santé morale*“ (212, 209, 225) rettet ihn vor dem Nichts und der Einsamkeit. Aus dem Püppchen ist ein Mann geworden, der seinen Zustand als „*asperge*“ (169, 196, 211, 213, 235) überwunden hat, aber Grillen (212, 162) mag er immer noch nicht. Er gibt es auf, sich zu analysieren, auch wenn dieser Nebel er selbst war. Noch einmal fragt er sich, warum er existiert, erlebt seine Existenz als Skandal, aber in der Selbstverpflichtung seine Berufung.

Auf dem gesunden Weg geht er, s.a. die Diskussion bei den Surrealisten, von den Frauen als Objekt (Allgemeinheit) zur Ehefrau (Individualität). Lucien Fleurier „nimmt sich - sozusagen nun endlich - eine „Mätresse“, Berthe, die siebzehnjährige Tochter eines Arbeiters aus der Fabrik seines Vaters. Er betrachtet sie allerdings als seine Sache (217), zieht sie auf seine Knie und denkt sich „*je m'engage trop*“ (216, 197, 211, 226). Aus Furcht, sie schwängern zu können (*salement engagé*), lässt er von ihr ab: „*La morale l'emporta*“ (217, 212, 209) ironisiert der Erzähler das Verhalten. Lucien krönt seine Entscheidung mit der Selbstentschuldigung gegenüber seinem Freund Winckelmann, dass man sich als Chef nicht mit den Mägden einlassen dürfe. Das Über-Ich des Vaters ist auch in dieser Handlung präsent. Lucien kehrt nach Paris zurück, hat als *chic type* eine eigene Wohnung, aber nur 25 Franken Taschengeld pro Woche. Berliac ist nicht mehr da (218, 208). Gedanklich gibt er sich über die Zeit Zusammenhalt und Identität (*la précédente année scolaire*, 217). Lucien vergleicht sich mit einem Schulkameraden namens Lemordant (sprechender Name), „*un type qui a des convictions*“ (Antisemit); diesen Kerl „*carré*“ haben viele „*pénibles convictions*“ hart werden lassen. Lucien fragt sich, wie dieser Mensch zu diesem Selbstbewusstsein kommen konnte (218). Lucien wird im Concours in Mathematik siebter und fühlt sich damit in seinem Selbstwert bestätigt (219, 187) auf dem Weg, Gewissheit und Überzeugungen zu gewinnen.

Guigard nimmt ihn Samstags mit (219): man übt, wie sich erfahrene Typen bei Frauen aus der Affaire ziehen, also sich der Verantwortung entziehen. Ein Trick besteht darin, den Namen zu wechseln, für Lucien ein Problem, weil er lange brauchte, um ihn zu füllen. Die Begegnung mit Fanny und Maud als zweiter Versuch, sich eine Mätresse zu nehmen, problematisiert erneut das Verhältnis von Sache und Mensch, Objekt oder Subjekt. Lucien verhält sich misstrauisch (219, 187). Gegenüber Fanny gibt er sich als Charmeur, gegenüber Maud als unhöflich, aber er wagt nicht mit ihr umzuspringen wie Guigard, weil er den Menschen respektiert. Fanny gibt den Anstoß zu einem Wettbewerb zwischen ihm und Guigard, den er zunächst verliert, aber dann gewinnt, um sich nicht lächerlich zu machen. Lucien trifft Maud donnerstags und samstags, aber die beiden haben sich nicht viel zu sagen (223). Lucien hat immer noch das Problem, seine Existenz als „*triste et vague*“ zu empfinden; er möchte wie Lemordant sein. Mit ihm verteidigt er antisemitisches Gedankengut (Oeuvre, Action, L' Echo de Paris), denn er hat das Recht, seine Meinung zu sagen (224, 209). Lucien unterzeichnet ein Pamphlet mit seinem Namen. Dadurch findet er sich „*habillé*“ (235): Mit seinem bäuerlichen Namen nimmt er in einem historischen Kontext eine feste Rolle ein und steht mit dem Zeitgeist im Einklang.

Lucien empfängt seine zweite Beziehung, Maud, mit einem Spazierstock in der Hand, wohl ein Herrschaftssymbol (s. Hegels Herr/Knecht-Verhältnis). Es findet sich, dass er die Verantwortung übernimmt, mit ihr zu schlafen (234). Im dritten Anlauf kommt er zu seiner Entscheidung (234, 219, 222, 206, 187). Er ist nicht mehr sanft wie ein Mädchen (198, 196, 153). Der Sexualakt befriedigt ihn nicht: zwar kommt Mauds „*air habillé*“ seiner Scham entgegen, aber es fehlt ihm die Seele. Guigard gegenüber fühlt er sich nackt, kann nicht angeben, empfindet sich als „*un mince pellicule de vêtements*“ und „*une grande asperge souillée*“ (235, 211, 213, 196, 169).

In Pierrette Guigard findet er endlich ein Mädchen seines Geschmacks (236). Später hofft er eine solche Frau zu finden (244), die einmal sein BESITZ sein wird (244).

### 3.1.5 Hohle Aktionen als Weg zur „festen“ Überzeugung

Lucien erzählt dem ideologisch rechten Lemordant, „*ligueur de l'Action française*“ (224) von seinem „*désarroi*“ (190, 191). Lemordant deutet ihn mit Barrès um als „*être déraciné*“ Lucien glaubt nun nicht mehr an Buchweisheiten, er ist doch diesen gegenüber misstrauisch geworden (225, 193, 184, 180). Er lehnt aber die Dekadenz von Paris ab (225, 210, 174) und findet „*la santé morale*“ (225, 212, 209) auf dem Land (210, 174). Er hat sich gewandelt. Er liest von Barrès *Colette Baudauche* (1909) und den *Jardin de Bérénice* (1891). In diesen Erzählungen findet er sich wieder (225, 218, 212, 194), aber statt die Aktion anzunehmen, versinkt er immer noch in „*de longues songeries*“ (226), kurzum er versinkt in der Selbstentschuldigung. Zu häufig hat man ihn enttäuscht (226), aber täuschen kann man sich nur selbst (s. *vraie maman* 156, *vrai chef*, 160, *vraies jeunes filles*, 236).

Lucien, der immer noch Angst hat, Verantwortung zu übernehmen (s. Stichwort *engagé* 191, 197, 211, 226), gerät unter den Einfluss der „*camelots*“ (226), die bereits eine politische Kraft repräsentieren (227). Hier spielt er seine positive Komödie (*espièglerie*, 227). Er trifft auf Menschen, die keine Irrungen oder Ungewissheiten kennen: „*ils étaient faits*“ (227). Sie haben Rechte durch ihre „*conviction profonde et religieuse*“ (228). Lucien macht ihre rauhen Späße mit. Niemand kritisiert ihn: Vater Fleurier sieht in dem Handeln seines Sohnes eine Phase, eine politische Phase innerhalb dessen Reifungsprozess zum Chef: „*il faut en avoir passé par là*“ (229). Lucien kann sich wieder einmal nicht entscheiden: den „*camelots*“ beizutreten sei keine kleine Sache, meint er. Er bekommt den „*cafard*“ und fühlt sich als „*transparence gelatineuse*“ (229), allerdings nur kurzfristig, zumal sein Vater dieses „Engagement“ für eine Übergangsphase hält. Was aber ist Engagement?

Lucien hält die Aktivitäten der „*camelots*“ für absurd, doch er ist auf dem Weg, EINE ÜBERZEUGUNG ZU BEKOMMEN (*objet figé*), zumal er sich immer wohler bei diesen Menschen fühlt. Er folgt ihnen, weil er sich engagieren muss (233, 215, 212). Lucien gibt sich das Etikett als Judendetektor; es wird sein Erkennungszeichen. Beim „*concours central*“ fällt er gewollt das zweite Mal durch (231, 209, 181). Er gerät in eine fremdenfeindliche „*affaire de mètèques*“ (232), sozusagen eine „Antiaktion“. Die verschiedenen Selbstzweifel, welche zu einem authentischen Selbstentwurf hätten führen können, enden in der Selbstlüge. Um sich eine Sicherheit zu geben, teilen Guigard und Lucien die Frauen in Gespielinnen und Ehefrauen ein. Kluge Männer suchen „*de vraies jeunes filles*“ (236). Lucien verkauft in seiner Freizeit als „politische“ Aktion die rechte „*Action française*“. An einem Tanzabend bei Guigard trifft er den Juden Weill (237). Er bekommt einen Wutanfall und wirft Guigard vor, er hätte ihn nicht gleichzeitig mit diesem einladen dürfen, weil er wisse, dass er eine feste Überzeugung habe, nämlich nicht mit Juden zusammen sein zu können. Er wolle sich nicht mehr ändern, entsprechend der bourgeoisen Spielregel: man sei wie man sei.

Im ANTISEMITISMUS findet er einen Fixpunkt. Er stellt für sich fest, dass er dort, wo er sich vormals suchte, nicht finden konnte. Mit seiner jetzigen Entscheidung ist er zufrieden. Nun hat er das Recht, Ich zu sein (242). Seine Maximen lauten (1) nicht in sich hinein zu schauen (2) den wahren Lucien in den Augen der anderen zu finden (s. Angst vor Pierrette und Guigard) (3) die Erwartungen der Untergebenen zu erfüllen. Als Vision seines Schicksals sieht er „*un bouquet de responsabilités et de droits*“ vor sich (244). Er wird immer versuchen, die Erwartung der anderen an ihn zu erfüllen (243). Das Grundproblem des Menschseins, ab- oder dahinzutreiben oder Opfer des Zufalls zu sein, such er zu umgehen. Lucien denkt an seinen Vater und dessen Lebenswerk, das er fortzusetzen gedenkt (Freuds Moses). Er hat die Männlichkeitsproben alle bestanden: seine Metamorphose (s. *cocon/papillon*) ist vollzogen. Sein Gesichtsausdruck ist undurchsichtig geworden (s. Lemordant), ein Schnurrbart ist ihm gewachsen; der Ödipuskomplex ist überwunden. Bald wird er „*un chef parmi les Français*“ sein dürfen (244). Man fühlt den karrikierenden Strich Sartres in der Darstellung

Jean Paul Sartres ist immer noch ein schönes Beispiel für die jugendliche Selbstfindung, die mit Irrungen verbunden ist. Für die Interpretation des historischen Hintergrundes ist, um Transparenz in der Argumentation Sartres herzustellen, eine Einführung des Lehrers nötig bzw. die Vergabe von Referaten, um die einzelnen Themen zu beleuchten.

### **3.2 Sich selbst entwerfen oder wie eine moderne Erziehung scheitert**

Marie Cardinal gehörte im Mai 68 zur „*Union des écrivains*“, der es am Herzen lag, über „*engagement*“ das revolutionäre Ziel einer Veränderung der bisherigen Gesellschaft literarischen Mittel hin zum Sozialismus (Combes 1984, 225) zu erreichen. In ihrem Roman „*La clé sur la porte*“, den man als Erziehungsroman einer fiktiven Lehrerin bezeichnen kann, erzählt sie auf der Basis eines Geflechts von Episoden das Scheitern ihres psychischen Irrwegs, ihre Probleme mit den Eltern (hier besonders ihrer Mutter) auf ihre Kinder zu übertragen. Die Grundanlage des an der Oberfläche „chaotischen“ Romans ist kontrastiv gehalten: Der algerische Vergangenheit der Ich-Erzählerin werden die Realitäten Frankreichs Ende der sechziger Jahre des Zwanzigsten Jahrhunderts gegenübergestellt.

Als Tochter einer in Algerien beheimateten Großgrundbesitzerfamilie lernte sie mit 16 Jahren ihren späteren Mann kennen. Sie beide verließen die „Diaspora“ des Großgroßbesitzes mit ihrer eigenen vergoldeten Sicht Frankreichs, die eine feste soziale Hierarchie beinhaltet (s. Sartre), um im realen Paris ihr eigenes unabhängiges Leben aufzubauen. Doch sie müssen sich trennen: sie bleibt mit ihren drei Kindern, beruflich wohl als Lehrerin, in Stadt, während ihr Mann in Kanada als Regisseur tätig ist. Sie führt, wie sie bekundet, eine „moderne“ Ehe: die Ehegatten sehen sich einmal im Jahr in den Ferien. Von den Ideen sozialistischer Freunde begeistert, will sie den ausbeutenden, herzlosen Machtstrukturen ihrer Eltern entkommen und ein

freies, selbstverantwortetes Leben führen. Mit einer Haushälterin, die allerdings das häusliche Chaos kritisch begleitet, ist sie eine Privilegierte. „*La clé sur la porte*“ gibt der Vision nach, den Kindern eine größtmögliche Freiheit einzuräumen. Damit gerät die Mutter selbst an die Grenzen ihrer Leistungsbereitschaft und muss sich, ihr antiautoritäres Konzept verlassend, dem Egoismus ihrer Kinder widersetzen lernen, weil sonst ihre eigene Handlungsfreiheit auf der Strecke bliebe. In verschiedenen Episoden macht sie sich klar, dass Ideologie und Realität zwei Dinge sind: sie stellt fest, dass sie „bourgeoise“ Denkmotive und -mechanismen besitzt, die ihr sehr wichtig sind, nämlich Freiheit in Ordnung, ihre Bindung an ihre Familie usw. Das wird ihr klar, als amerikanische Jugendliche, die bei den Kindern nächtigen, ihr Familiensilber stehlen, die einzige „materielle Brücke“ zu ihrem reichen Elternhaus; oder als in Montréal das Haus ihres Mannes abbrennt mit allem darin, was ihnen wichtig war. Sie fühlen sich tief betroffen, aber sie fühlen sich „frei“ (im einzelnen: Pfromm 2000, 4).

Durch all die Ereignisse im Haus, die kleineren und größeren Freundschaften der Kinder, Einblicke in die Erziehungsstile in anderen Elternhäusern und daraus erwachsene Schicksale von Kindern gewöhnt (Drogenkonsum, Arbeitslosigkeit, Sexualität, Brutalität, Ungerechtigkeiten), finden die Jugendlichen ihren eigenen Weg, die Kritik der Mutter scheinbar missachtend, aber dennoch gewährt. Es wird deutlich, dass es weniger der Generationskonflikt ist, der die Weltansichten der Kinder prägt, als vielmehr die historische Differenz, die zu Visionen unterschiedlicher Kohorten und Generationen führt. Die Erfahrungen der Mutter fanden in anderen historischen Kontexten und Fragestellungen statt als die der Kinder. Welches also sind eherne Werte, die den Wandel der Zeit überstehen?

### 3.3 Vom Anarchisten zum Grünen

D. Cohn-Bendit wurde in Frankreich den Linksinтеллектуellen im Mai 1968 über die kommunistische Tageszeitung *L'Humanité* als „*anarchiste allemand*“ bekannt (Combes 1984, 33); die linksgerichtete gemässigte *Le Monde* suchte die Entwicklung zu begreifen und berichtet neutral, ja sie druckt gar einige Spontangedichte ab. Einige Ideen der Surrealisten hätten die seinen sein können, aber sowohl die Diskussion mit L. Aragon, der seit 1927 Kommunist war und es auch als einziger Linksinтеллектуeller bis zum Ende seines Lebens blieb, aber ebenso wie A. Breton, der zu seinen Zielen von 1920 zurückkehrte, scheiterte, wie mit J.-P. Sartre, der als einziger die Mai-Revolution vollguthieß (ebd. 36, 51, 61, 240). Wer nun ist dieser Student, der über die Revolution, die sich europaweit ausbreitete, die französische Regierung zeitweise ins Wanken brachte.

Er wurde am 4. April 1945 in Montauban geboren. Sein Vater war Jude; daher emigrierte die Familie 1933 nach Frankreich und vermochte so den Deportationen auszuweichen. Er bleibt im Lande bis 1958, als sich seine Eltern entschieden, nach Deutschland zurückzukehren; dorthin folgte er ihnen dann im Unterschied zu seinem älteren Bruder Gabriel, der die französische Staatsangehörigkeit erhält. In Oberhambach, der dortigen „Odenwald-Schule“, beendet er seine Schulzeit. Über die Gründe der Umsiedlung mag man spekulieren. Nach dem Tod seiner Mutter 1963 kehrt er nach Frankreich zurück zu seinem Bruder, der ihm offensichtlich auch die politische Orientierung gab. 1965 beginnt er - ein Stipendium sichert ihm den Lebensunterhalt - seine Studien, hier der Soziologie, in Nanterre. Mit Jacques Sauvageot und Alain Geismar gehört er dem anarchistischen „*Mouvement du 22 mars*“ an, einer Gruppierung, die sich kulturrevolutionären Zielen verschrieben hatte (Gilder/Holtey 1991, 127). Ihre Ziele deckten sich mit der allgemeinen Strategie der Linksgruppierungen: Kampf dem amerikanischen Imperialismus, Kampf der autoritären und faschistoiden Gesinnung, Widerstand gegen die Funktionalisierung des Menschen durch internationale Konzerne (etwa: Opel, Hoechst), außerparlamentarische Opposition, Hinführung zu einem herrschaftsfreien Zustand durch Aufbrechen von Hierarchien auf allen Ebenen, z.B. durch (sexuelle) Phantasie; Lesben und Homosexuelle erfahren Unterstützung in ihrem Anliegen, von der Gesellschaft respektiert zu werden (s. auch Pfromm<sup>2</sup> 1997, 250; Ders. 1998, 845ff., 869ff., Ders. 2004a, 1080; Köcher/Schild 1998, 224). M. Reich und H. Marcuse waren Pflichtlektüre, Che Guevara, Ho Chi Minh und Rudi Dutschke die Idole der Studenten.

Als *Dany le rouge* ging er in die Geschichte ein: Er attackierte verbal den rechtsliberalen Rektor der Universität, den Germanisten Grappin, was zu einem Lied führte; um mehr - auch sexuelle - Freizügigkeit im Studentenwohnheim zu erwirken, legte er sich u.a. mit Bildungsminister Missoff an und später mit der Polizei (a.a.O., 127, 133). Aufgrund seiner Agitationen erhält er Landesverbot am 25. Mai, was ihn aber nicht hindert, über die grüne Grenze hinweg den Kontakt zu seinen Mitstreitern zu halten: In Nanterre spricht der SDS-Vorsitzende Karl-Dietrich Wolff; in Deutschland ist er auf dem Vietnam-Kongress bei Rudi Dutschke. Nach seiner Ausweisung „engagierte“ er sich in Frankfurt in der Kinderladen-Bewegung, d.h. verfocht antiautoritäre und libertäre Ziele, Drogenkonsum eingeschlossen. Mit seinem WG-Genossen J. Fischer ist er aktives Mitglied in der Gruppe „Revolutionärer Kampf“ und tut sich in der Sponti-Szene

hervor: er ist an Hausbesetzungen beteiligt, in Straßenkämpfe involviert und im Kampf gegen das internationale Kapital an Ausschreitungen gegen die Firmen Hoechst und Opel. Erst 1978 darf er in Frankreich wieder offiziell einreisen.

In Deutschland verfasst und vertreibt er das alternative Stadtmagazin „Der Pflasterstrand“ (in Anspielung an „*Sous le pavé la mer*“), bekennt sich aber zeitgleich zum parlamentarischen System. Er unterstützt die Partei der GRÜNEN, der er erst 1984 beitrifft. Er sichert seinen Lebensunterhalt als Buchhändler, bis ihm 1989 in Frankfurt eine Rot-Grüne Regierung den Wiedereinstieg in das politische Leben erlaubt. Auf seinen eigenen Wunsch hin wird er, um öffentlicher Kritik aus dem Weg zu gehen, ehrenamtlicher Dezernent für multikulturelle Fragen ([www.bpb.de/themen](http://www.bpb.de/themen)). Fünf Jahre später zieht er als deutscher Europaabgeordneter ins Parlament ein, weitere fünf Jahre später (1999) als französischer Abgeordneter der Verts. 2004 ist er Spitzenkandidat der Europäischen Grünen mit 32 Mitgliederparteien, die es als einzige schafften, sich eine gemeinschaftliche politische Plattform zu geben ([www.charles-de-gaulle.org](http://www.charles-de-gaulle.org); [www.uni-protokolle/lexikon/daniel-cohn-bendit.html](http://www.uni-protokolle/lexikon/daniel-cohn-bendit.html); [www.frankreich-sued.de/montauban-server/cohn-bendit.htm](http://www.frankreich-sued.de/montauban-server/cohn-bendit.htm)).

Betrachtet man die Internetseite D. Cohn-Bendits in Deutschland, die bezogen auf seine deutsche Vergangenheit - wieso? - relativ offenherzig erscheint, dann fällt auf, dass über den französischen „Vorlauf“ der sechziger Jahre und seine sonstigen Aktivitäten in Frankreich nichts gesagt wird, jenen Diskussionen zwischen Anarchisten und Kommunisten über die revolutionäre Praxis linksextremer Randgruppen, um die Massen zu mobilisieren, von Einzelaktionen über Attentate zur Propaganda auf der einen und der inneren individuellen Befreiung auf der anderen, wie Genuss von Sexualität und Drogen zur Befreiung aus den Fesseln der Rationalität zum Wohle der Phantasie. Man zielt auf die Veränderung der sozialen Beziehungen, die Sitten und die Mentalitäten (Borella 1973, 232; Combes 1984, 196; Portelli 1994, 113, 121). Diese Fragen sind bis heute ein Problem bei den Abstimmungsprozessen zwischen den Aktivisten der „*gauche plurielle*“ in Frankreich. Man erinnert sich an Lionel Jospin, der für seine „*adhérence*“ bei den Trotzlisten bestraft wurde. Die Linksgruppierungen in Deutschland und Frankreich haben, wohl wegen der Weltkriege, völlig verschiedene Visionen. Trotzdem konnte Cohn-Bendit den Terroristen H.J. Klein, in Schutz nehmen, als er vor vier Jahren in Frankreich aufgegriffen wurde, und die Kritik fiel allerortens, alte Barrikadenromantik verpflichtet?, sehr gedämpft aus; Joschka Fischer distanzierte sich mit Blick auf sein Amt.

#### 4. Dossier: Repräsentanten des linken Spektrums

D. Cohn-Bendit, ebenso wie J. Fischer repräsentieren eine entscheidende Strömung des 'gegenwärtigen' Zeitgeists, geboren aus einer alten Matrix im Haus der Geschichte(n) der Bundesrepublik Deutschland, der Revolte gegen das Establishment. Nun dachte man, als jemand, der ideologisch irgendwo in der politischen Mitte steht, man hätte den Mai 68 zu einem historischen Faktum gerinnen lassen, basta, aber nein, nun können jene, die den Gang durch die Institutionen angetreten haben und nun selbst Etablierte sind. Schule (2003) nennt sie berechtigt „linke Bourgeois“, uns lehren, ihre Denkschemata ernst zu nehmen. Das Lager um Sartre unterstützte damals die Libertären, aber diese empfinden seine Interventionen als Behinderung; er ist für sie ein „*clerc*“ (s.J. Benda 1927). Sein Engagementbegriff fordert vom Intellektuellen kraft seiner hochwertigen Ausbildung den Einsatz für die Armen dieser Welt; das libertäre Spontitum, auch Situationismus genannt, gehört nicht zu seinem Denkansatz einer permanenten Revolution in der Reflexion über sich und seine Mittel (Combes 1984, 23, 51, 59, 131, 186, 217, 224, 249).

Die PHANTASIE AN DIE MACHT hieß das Schlagwort des Mai 68 in Rückgriff auf die surrealistische Entfesselung der Descartes'schen und Kant'schen apriorischen Rationalität durch das poetische Bild (etwa: Aragon, Leiris). Das „poetische Leben“ als Alltagspraxis, der poetische „Roman“ als intellektuelle Revolte findet sich wieder in der Poesis, als revolutionäre Praxis, die Welt zu verändern (Combes 1984). Die Folgen der Kulturrevolution spüren wir bis heute, im Guten wie im Schlechten: Kampf der Höhenkammliteratur *qua* Kampf dem Mandarinatum, Interdisziplinarität in der Forschung, Unterforderungsdidaktik im Bereich der Kreativität und des Geistes durch Rückgriff auf Spiele, Kinderbücher, *bandes dessinées*, Chansons, Slogans oder Graffiti („*production sauvage*“), Favorisierung von Visualität und Intertextualität im Sinne der marxistischen Postmodernisten von Tel Quel, die im Aufstand gegen die Formalität den Subjekt- und Gattungsbegriff auflösen wollen.

Die Grünen ([www.vertweb.org](http://www.vertweb.org)) sind nunmehr 25 Jahre (seit 1979) mitverantwortlich für die bundesdeutsche Politik: Ihr Wählerpotential gründet vor allem in sog. intellektuellen Potenzialen (Studenten, Berufsvertreter mit Hochschulabschluß). Sie schöpfen ihr Ideengut vor allem aus den Revolten der letzten 60 Jahre, welche auf eine Kulturrevolution in der Gesellschaft zielen. Natürlich repräsentiert der einzelne nicht

alle Ideen seiner politischen Strömung, aber er ist mit einer Vielzahl einverstanden. Cohn-Bendit ist in Deutschland und Frankreich gleichermaßen wohl der erste Abgeordnete, der zwei Parlamenten angehörte, ein höchst erstaunliches Geschehen, bedenkt man die Hypotheken des zweiten Weltkriegs und in Auseinandersetzung mit diesen die Hypotheken des Mai 68. Zudem beginnen *les Verts*, bis vor zehn Jahren als politische Kraft im Linksspektrum Frankreichs noch nicht wahrnehmbar, vor allem dank D. Cohn-Bendits Auftritten im Fernsehen und Joschka Fischers Ministerposten, in Europa zu einer politischen Stimme zu werden. In Frankreich hat Cohn-Bendit bei den *Verts* durchaus Konkurrenten, von Antoine Wächter bis Mamère und Voynet. In Deutschland hatten die Grünen infolge des Zweiten Weltkriegs viel früher als in Frankreich ihr Wählerpotential bei ihren Protesten gegen Atomreaktoren, Genmanipulationen oder bei ihren Ostermärschen (Friedensbewegung) usw. Es wird deutlich, die politischen Wurzeln der Grünen und der *Verts* sind in Deutschland und Frankreich unterschiedliche (Pfromm 1991).

Für den einzelnen ist es gut zu wissen, wen er als Vertreter der Polis wählt und für gutes Geld in die Verantwortung für die Gestaltung der eigenen Zukunft und die seiner Kinder schickt, sofern nicht die Liste der Kandidaten diese vor der mangelnden Toleranz des Wahlvolkes schützt. Warum nun soll man sie wählen? Was sagt ihr Parteiprogramm, auch wenn dieses im pragmatischen Durcheinander meist viele Federn lässt? Doch wohl, damit sie sachkompetent offenstehende Probleme lösen helfen bzw. - an der öffentlichen Meinung vorbei - strukturelle Entscheidungen für die Zukunft treffen. Angesichts erwünschter Wiederwahl entfällt der letzte Punkt meist: „man fummelt sich durch“. Parteien verlangen von ihren Mitgliedern Kadavergehorsam, ohne zu bedenken, dass sie beanspruchen, die Geschicke der Republik trotz großer Komplexität (angeblich) besser zu lösen als die politischen Kontrahenten. Woher nehmen die Abgeordneten diesen Anspruch? Welches ist ihre Ausbildung, um kompetent Sachfragen zu lösen? Wer Verantwortung zu tragen beansprucht, sollte auch für sie gerade stehen.

Welche Bevölkerungsgruppen vertreten die Grünen? Wie die sog. Liberalen die sog. Intellektuellen! Sie sehen ihre Schwerpunkte in Umweltbelangen, in der Erziehung, äußern sich aber auch zu der sexuellen Befreiung, zum Strafvollzug, der Armee usw. Als Linksgruppierung suchten sie sich als „natürlichen“ Partner der Sozialdemokraten darzustellen, insofern sie, ähnlich der FDP im anderen Lager, wenn denn, an der Regierung beteiligt sein wollen, um wegen ihres engen politischen Spektrums im Wandel der Zeiten zu überleben. Die Linksgruppierungen in Deutschland und Frankreich unterscheiden sich erheblich, zumal Frankreich nie mit einem oder gegen einen real existierenden Sozialismus Politik treiben musste. Die Kommentare in Frankreich aus sog. intellektuellem Munde einst zur DDR zeugten von einem hohen Grad an Weltfremdheit bzw. ideologischer „Festigkeit“.

Bleibt die Frage zu guter Letzt: Wie gehen wir mit unserer Geschichte, mit unserem politischen Wertebewusstsein, der politischen Bildung und Institutionskunde im affinen Bereich der Geisteswissenschaften im Fremdsprachenunterricht um?

## **Bibliographie**

Baumgratz, G.; N. Becker; H. Bock; H. Christ et al. (1982): Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht", in: Zielsprache Französisch 14, 183-186.

Behringer, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Europa. Ein historisches Lesebuch. (BSR 4026) München: Beck.

Bollnow, Otto Friedrich (1965): Französischer Existentialismus. Stuttgart: Kohlhammer. Borella, Francis (1973): Les partis politiques dans la France d'aujourd'hui. Paris: Seuil

Brezinka, Wolfgang (1986): Werteerziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, Beiträge zur praktischen Pädagogik, München/Basel. Reinhardt.

Cardinal, Marie (1972): La clé sur la porte (livre de poche 4213). Paris: Grasset&Fasquelle.

CIRAC/DFI et al.(Hrsg.) (1995): Handeln für Europa. Deutsch-französische Zusammenarbeit in einer veränderten Welt. Opladen: Leske + Budrich.

Clerc, Christine (2004): Le bonheur d' être français. Paris: Plon.

CMK/PAD (Hrsg.) (1983): Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht? Ludwigsburg. Combes, Patrick

(1984): La littérature & le mouvement de mai 68. Écriture, mythes, critique, écrivains 1968-1981. Paris: Seghers.

Coulmas, Peter (1990): Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.

Derleth, Pascal Filiu (1994): «La conception de l'Europe chez les intellectuels français», in: G. Jakob, R. Pfromm, L. Rüstow et al. (Hrsg.): Zusammen leben - lernen - arbeiten in Europa. Passau: Rothe, 52-64.

Dreyfus-Armand, Genevieve; Laurent Gervereau (Dirs.) (1988): Mai 68. Les mouvements étudiants en France et dans le monde. Nanterre: BDIC.

Ernst-Bloch-Assoziation (Hrsg.) (2000): Die Ernte von '68. Anthropologie und Natur. Vorschein Nr. 18/19. Blätter der Ernst-Bloch-Assoziation. Berlin: PHILO.

Esteva Fabregat, Claudio (1978). Cultura, Sociedad y Personalidad. Temas antropológicos. Barcelona. Promoción cultural.

Florio-Hansen, Inez de (2003): „Von der Friedenserziehung zur global education. Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung“, in: Französisch heute 3. 326-343.

Galtung, Johan V. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: WDV

Gilcher-Holtey, Ingrid (1995): „Die Phantasie an die Macht“. Mai 68 in Frankreich. (STW 1180). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herterich, Klaus Walter (2002): „Deutsche Karrieren in Frankreich. Von schlecht vorbereiteten Pionieren zur bikulturellen zweiten Generation“, in: Dokumente 5, 46-50.

Hetzer, Hildegard et al.(Hrsg.) (31995): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters. (UTB 835). Wiesbaden. Quelle & Meyer 1979.

Keller, Gottfried (1996): „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens, in: Praxis des fremdsprachliche Unterrichts, 3, 227-237.

Keller, Heidi (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Bern u.a.: Huber.

Koecher, Renate; Joachim Schild (Hrsg.) (1998): Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Opladen: Lese + Budrich.

Lange, Elmar (1997): Werte, Lebensstile und soziale Milieus Jugendlicher in West- und Ostdeutschland“, in: U.M. Fanio; G. Jakob; R. Pfromm (Hrsg.), 9-21.

Lau, Jörg (1999): „Die Verräter sind unter uns“. Cohn-Bendit, Enzensberger, Fischer & Co: Sie kämpften für die Weltrevolution, nun verteidigen sie Grundgesetz, Unternehmertum oder NATO-Bomben. Nie waren Renegaten einflussreicher als heute. Ist ihre Inkonsequenz Klugheit oder Opportunismus?, in: Die Zeit Nr. 17, 22. April, 17, 18, 22.

Lützel, Paul Michael (1992): Die Schriftsteller und Europa. Von der Romantik bis zur Gegenwart. München: Piper.

Meissner, Franz-Joseph (2003): „Landeskunde versus interkulturelles Lernen und ihre zielsprachlichen Implikationen“, in: Französisch heute 1, 58-86.

Menudier, Henri (2000): «Le discours de Joschka Fischer», in: Documents 3, 10-18.

Pfeil, Ulrich (1999): «Nous sommes venus en RDA pour connaître un pays socialiste.

Die Anfänge der Jugendbeziehungen zwischen der DDR und Frankreich», in: Dokumente 4, 284-298.

Pfromm, Rüdiger (21997): Einführung in die schulische Sprachlehr- und -lernforschung. Französisch an Gesamtschulen und Gymnasien mit Ausblick auf Europa. Rheinbach: CMZ 1993

Ders. (1995): Und Europa wächst zusammen. Karikaturen, Lieder, Gedichte und Texte für Fremdsprachenunterricht und Schüleraustausch. Rheinbach: CMZ.

Ders. (1997): Normenkodex oder freier Entwurf im schulischen Französischunterricht? Probleme der Personalisation in einer pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft", in: U.M. Fanio; G. Jakob; R. Pfromm (Hrsg.): Wertvorstellungen und Verhaltensnormen heute und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Passau: Rothe, 26-36.

Ders. (1998): Von der Grundschule zum Abitur. Leistungsprofile Französisch und Spanisch an allgemeinbildenden Schulen. Rheinbach: CMZ.

Ders. (2000): „Literatur, Werteerziehung und Personalisation" in: Knoten 4, 3-6.

Ders. (2001): „Mentalitätsveränderungen und Toleranzerziehung - Mythos oder realistisches Erziehungsziel? In: Knoten 4, 8-12.

Ders. (2004a): Lebenslanges Lernen. Französisch und Spanisch an allgemeinbildenden Schulen. (2 Bde.) Rheinbach: CMZ.

Ders. (2004b): „Educación a la paz: temas y, materiales. Hacia un enfoque antropológico cultural y un intercodigo ético", in: Willi Jung (Hrsg.): Romanica et Didactica. Festschrift für Franz Rudolf Weller. Bonn: Universität, 111-133.

Portelli, Hugues (1994): Les régimes politiques européens. Etude comparative. (Livre de poche/Références 504).

Reynie, Dominique 2004): Les Européens en 2004. Paris. Odile.

Roth, Claudia (2002): „La mutation des Verts allemands", in: Documents 2, 17-25.

Sartre, Jean Paul (1939): Le Mur (Livre de poche, 33). Paris: Gallimard, 153-245.

Ders. (1972): Plaidoyer pour les intellectuels. (Livre de poche, 274). Paris: Gallimard.

Schule, Klaus (2003): „Die linke Bourgeoisie: Soziokulturelle Außenseiter. Fragmentierte Mentalitäten“, in: Dokumente 4. 75-81.

Schumann, Adelheid (2000): „Der kulturwissenschaftliche Ansatz der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht», in: Fremdsprachen und Hochschule. 58, 7-18.

Spiegel, Der (<sup>2</sup>1988): Spiegel Spezial: Die wilden 68er. Die Spiegel-Serie über die Studentenrevolution. Hamburg: Augstein 1988.

Spurk, Jan (1998): Bastarde und Verräter - Jean-Paul Sartre und die französischen Intellektuellen. Bodenheim: Syndikat.

Walter, Franz (1999): „Les Verts", in: Documents 4, 42-45.

Weber, Jürgen (Bearb.) (1978): Die Zukunft der Europäischen Integration. München: Olzog.

Wickert, Ulrich (1999). Vom Glück, Franzose zu sein. Unglaubliche Geschichten aus einem unbekanntem

Land. Hamburg: Hoffmann und Campe.