

Die Geschäftsstelle des Grenzfriedensbundes ist in Flensburg
Südergraben 53 • 2390 Flensburg Geschäftsführer: Walter Harenberg Sprech-
zeit: Montag-Freitag 9.30-12.00 Uhr Fernsprecher (0461) 2 6708, außerhalb der
Geschäftszeit (04 61) 5 57 06
Bankkonto: Stadtparkasse Flensburg 2001 020 Postgirokonto: Hamburg
11407-206

WAS DIESES HEFT BRINGT

Seite

Elin Fredsted

Georg Brandes —

ein dänischer »Emigrant« in Deutschland.....60

Jörn-Peter Leppien

Dänische Mädchen an einer deutschen Töcherschule.....72

Elva Stenestad

Der Deutschunterricht vor und nach 194584

Rüdiger Wenzel

Kein Ja zur Union, kein Nein zur EG.....98

Umschau ab Seite 101

Die Grenzfriedenshefte erscheinen vierteljährlich und werden vom Grenzfriedensbund herausgegeben.
Sie sind eine Mitgliederzeitschrift und im freien Handel nicht erhältlich.
Der Bezugspreis ist enthalten im Mitgliedsbeitrag des Grenzfriedensbundes.
Für die mit Autorennamen versehenen Beiträge zeichnen die Verfasser verantwortlich. Redaktion der Grenzfriedenshefte Südergraben 53, 2390 Flensburg.
Verantwortlich: Artur Thomsen, Holstengang 4, 2390 Flensburg.
Druck: Severin GmbH & Co., Graphische Werke, Flensburg.

Georg Brandes — ein dänischer »Emigrant« in Deutschland

1. Einleitung

International bekannte dänische Autoren gibt es einige; auf dem Gebiet der Literaturgeschichte und der Literaturkritik gibt es jedoch nur einen, nämlich Georg Brandes (1842-1927), der in europäischen intellektuellen Kreisen Ende des vorigen Jahrhunderts eine respektierte und berühmte Persönlichkeit war. In Deutschland ist sein Name mit dem Naturalismus, in Dänemark mit dem sogenannten »Modernen Durchbruch« in der Literatur verbunden. In beiden Ländern galt er seinerzeit als Identifikationsfigur für die kritische Intelligenz und als wichtiger Vermittler neuer literarischer Strömungen. Seine Rolle als Vermittler zwischen der deutschsprachigen und der skandinavischen Literatur sollte dabei auch nicht unterschätzt werden.¹ Brandes lebte von 1877 bis 1883 in Berlin. Aus diesen Jahren stammen viele Aufsätze über Deutschland, die er für skandinavische Zeitungen geschrieben hatte. Sie wurden 1885 von Brandes selbst zu einem Sammelband »Berlin som tysk Rigshøvedstad« redigiert,² und hierin findet sich ein — wie ich meine — besonders für Deutsche interessantes Bild des deutschen Kultur- und Gesellschaftslebens der Bismarckzeit.

2. Brandes verläßt Dänemark . . .

Wie kam es dazu, daß Brandes auf die Idee kam, 1877 sein Heimatland zu verlassen?

Als entscheidenden Grund muß man seine Verbitterung über das — wie er selber meinte — Unrecht erwähnen, das ihm geschehen war. Brandes war nämlich — um einen modernen Ausdruck zu verwenden — in Dänemark Opfer eines »Berufsverbots« geworden.

Bis 1870 hatte Brandes in Kopenhagen eine einmalige Universitätskarriere gemacht: Es war zu erwarten, daß der damals knapp Dreißigjährige den voraussichtlich bald freiwerdenden Lehrstuhl für Ästhetik übernehmen würde. Im Laufe von wenigen Monaten schwanden jedoch die günstigen Aussichten auf eine ungebrochene Universitätslaufbahn in Kopenhagen dahin, und das ging so vor sich:³ Im November 1871 hielt Brandes an der Universität Kopenhagen eine Vorlesungsreihe über »Hauptströmungen der Literatur des neunzehnten Jahrhunderts«. Diese Vorlesungsreihe, die noch heute in der dänischen Literaturgeschichte zur Geburtsstunde der modernen dänischen Literatur hochstilisiert wird, war ohne Zweifel ein großer Erfolg für Brandes, gleichzeitig fingen damit auch

seine Probleme an: Er erwarb sich auf der einen Seite begeisterte Anhänger, zog sich andererseits aber auch bittere Feinde zu.

In einem Brief forderte ein Freund Brandes auf, seinen offenbar sehr provokativ wirkenden Ton zu mäßigen. Brandes' Vorlesungen waren nämlich indirekt ein Angriff gegen die herrschende Kulturrichtung in Dänemark und damit auch gegen das Kultur- und Gesellschaftsverständnis des nationalliberalen Bürgertums. Inzwischen hatte sich denn auch in Kopenhagen das Gerücht verbreitet, Brandes habe sich in seinen Vorlesungen über Christentum, Ehe und Gesellschaft abfällig geäußert. Kirchliche Kreise hielten die Vorlesungen für nicht nur atheistisch und antichristlich, sondern auch für unsittlich. Es wäre bedauerlich, wenn Brandes an der Universität eine Anstellung bekommen würde — so der einflußreiche Bischof Martensen.

Die allgemeine Stimmung in Kopenhagen kehrte sich schnell gegen Brandes: Gerüchte gingen um, er habe Selbstmord gutgeheißen, Romane über Ehebruch gelobt, mit Verachtung von der dänischen Kultur und Literatur gesprochen. Noch während er seine Vorlesungsreihe hielt, schickte Brandes eine Bewerbung ans Kultusministerium, worin er um eine außerordentliche Dozentur für Ästhetik an der Universität Kopenhagen nachsuchte. Ein Dozent für slawische Sprachen, einer derjenigen, die über Brandes' Bewerbung entscheiden sollten, war bei seiner letzten Vorlesung anwesend und verfaßte anschließend einen Bericht, worin er u. a. schrieb, Brandes habe natürlich das Recht zu meinen und zu denken, was er wolle; für die Universität ihrerseits bestehe aber keine Verpflichtung, einen Kandidaten einzustellen, dessen Ansichten im Widerspruch zur Mehrheit stünden. Das heißt im Klartext: Die »richtigen« Ansichten sind eine wichtige Qualifikation für eine Stelle an der Universität.

Um der Kopenhagener Gerüchteküche den Nährboden zu entziehen, veröffentlichte Brandes 1872 seine Vorlesungen. Offenbar hatte er aber die Situation falsch eingeschätzt, denn nun begann eine öffentliche Kampagne in der Presse, vor allem in der konservativen Zeitung »Fædrelandet«. Dies ging so weit, daß mehrere große Zeitungen Brandes' Beiträge ablehnten, wenn er den Versuch unternahm, sich recht- fertigen oder auf Kritik antworten zu wollen. Damit war Brandes de facto von der öffentlichen Diskussion über seine eigenen Ansichten ausgeschlossen.

Genau in diesen Februartagen des Jahres 1872 starb der alte Professor für Ästhetik, der Dichter C. Hauch. Unmittelbar vor seinem Tod schrieb er ein Vermächtnis, worin er Brandes zu seinem einzigen rechtmäßigen »Erben« erklärt: Brandes sei durch seine Begabung und sein Wissen allein dazu geeignet, die freiwerdende Stelle zu übernehmen. — Die großen Tageszeitungen unterließen es allerdings, diese Erklärung Hauchs zu veröffentlichen.

Die öffentliche Verleumdungskampagne gegen Brandes wurde von seinen Gegnern mit Argumenten geführt, die uns heute etwas grotesk vorkommen. Hierfür sei nur ein Beispiel erwähnt: Wenige Tage vor der Entscheidung über die Nachfolge von Professor Hauch veröffentlichte die Zeitung »Fædrelandet« einen vernichtenden Verriß von zwei Novellen Gottfried Kellers. Entscheidend war, daß die beiden Novellen unter dem Titel »Schweizernoveller« mit einem Vorwort von Brandes und in Brandes' Übersetzung erschienen waren.

Carl Ploug verwendete in »Fædrelandet« (20. 11. 1875) 7 Zeitungsspalten, um Brandes für diese Übersetzung an den Pranger zu stellen. Besonders gelegen kam ihm Kellers »Romeo und Julia auf dem Dorfe«: Die Novelle sei im höchsten Grade unsittlich, denn hier wird uneheliche Liebe und Selbstmord dargestellt, ohne verurteilt zu werden. Noch anstößiger wird das Ganze dadurch, daß die Initiative von der Frau auszugehen scheint. Dies zeigt also — so Ploug —, daß Brandes moralisch vergiftet ist. Dies alles — schreibt er und weist damit selber auf seine Beweggründe hin — wäre ja uninteressant, wäre nicht der Übersetzer gleichzeitig Kandidat für eine Professur an der Universität.

Was für Brandes tatsächlich vergiftet war, war die geistige Atmosphäre in Dänemark. Der Streit um seine Professur ging jedoch weiter, nachdem eine Mehrheit im Konsistorium es 1875 abgelehnt hatte, ihn einzustellen. Erst 1901, also 30 Jahre nach seinen Vorlesungen, erhielt Brandes die Professur für Ästhetik.

Die öffentliche Diskussion über seine Person führte dazu, daß Brandes' Name in fast allen bürgerlichen Kreisen allmählich wie ein rotes Tuch wirkte. Selber bemerkt er bitterironisch in seinem Tagebuch (23. 2. 1872): »Die ganze Stadt ist voll von den wahnsinnigsten Gerüchten über mich (. . .) Ich hätte so und so viele Mädchen verführt. Ich hätte eine Bande von Mordbrennern unter mir (. . .). Es ist eine wahre Orgie in allen Gesellschaften der Stadt. Ich werde zum ersten, zweiten und dritten Gang serviert.«⁴

Allmählich wurde es ihm doch zu viel; die negative Einstellung der Presse machte es ihm außerdem finanziell unmöglich, als freier Schriftsteller in Dänemark weiterzuleben. Er fühlte sich allein, verraten und verfolgt. Seine einzige Chance sah er darin, sich zuerst im Ausland Ruhm zu erwerben, um dann der dänischen Öffentlichkeit die Anerkennung abzuwingen — der gleiche Weg übrigens, den andere weltberühmte dänische Autoren vor und nach ihm gegangen sind; man denke nur an Hans Christian Andersen und Karen (Tania) Blixen.

Offenbar waren die Verhältnisse in den skandinavischen Bruderländern in diesen Jahren keineswegs besser als in Dänemark. 1875 verließ der Dramatiker Henrik Ibsen Norwegen im Zorn, 1883 knallte der Schwede August Strindberg die Tür hinter sich zu. — Ein Grund, weshalb es zu solchen literarischen Feindschaften und Emigrationen kommen konnte, war, daß sich die Kulturdebatte in

Skandinavien in diesen Jahren so schnell radikalisierte, daß weder die Leser noch die Vielzahl der Rezensenten Schritt halten konnten: Staat, Kirche, Privateigentum sowie die Ehe — diese Grundpfeiler der bürgerlichen Gesellschaft — wurden kritisch unter die Lupe genommen und zur Diskussion gestellt. Der Darwinismus, die Erkenntnisse der Naturwissenschaften und der aufkommende Sozialismus forderten eine neue Menschen- und Gesellschaftsauffassung heraus.

3. ... er geht nach Deutschland

Wie kam der freiheitsliebende, radikale Demokrat Brandes auf die Idee, sich 1877 in Bismarcks Deutschland niederzulassen — und dies gerade zu einer Zeit, als die dänische Niederlage im Krieg gegen Preußen-Österreich 1864 immer noch eine offene Wunde in Dänemark darstellte? Brandes war keineswegs »undänisch«! Obgleich Kosmopolit und Europäer war er dennoch in der dänischen Sprache und Kultur tief verwurzelt und außerdem sowohl damals wie auch später ein energischer Fürsprecher für die Rechte der dänischen Bevölkerung in Nordschleswig.⁵ Vor 1872 war Brandes dagegen entschieden anti-deutsch, aber diese Haltung änderte sich durch seine zahlreichen Reisen nach Deutschland in den Jahren 1872-77. »Ich fühlte mich damals von Deutschland nur in geringem Maße und von Preußen schon gar nicht angezogen. Da die aktuellen Ereignisse mir mit plötzlicher Klarheit zeigten, daß man in Dänemark in massiver und schicksalhafter Unwissenheit über das Wesen des großen Nachbarreiches gelebt hatte, und da die politische und kriegerische Kraftentfaltung, womit dieses Reich Europa überraschte, mein Interesse weckten, entstand bei mir der Drang, das, was ich an romanischer Bildung besaß, mit einem umfassenderen Eindruck vom germanischen Leben zu vervollkommen; ich lernte vieles zu schätzen, womit ich ursprünglich nicht sympathisierte, und womit ich mich nur in geringem Grade verwandt fühle.« (Brandes, Berlin, Vorwort) Hinter diesen Zeilen aus dem Jahr 1885 verbirgt sich eine regelrechte Wandlung in Brandes' Ansichten, Vorlieben und Vorbildern. Wie erwähnt, war Brandes kein Bewunderer des deutschen Geisteslebens: Als er 1872 nach Deutschland reiste, war sein Hauptanliegen, Material für den zweiten Teil seines Werkes »Hauptströmungen der Literatur des 19. Jahrhunderts« zu sammeln, und zwar war dieser Teil als eine radikale Abrechnung mit der deutschen Romantik konzipiert. Das Werk beschreibt die deutsche Romantik als wirklichkeitsfern, politisch und religiös reaktionär, von krankhafter Sinnlichkeit und Haß gegen das Licht des Tages geprägt; sie sei ein Treibhaus für religiöse Mystik und krankhaften

Todeskult. Das positive Gegenstück zu dieser deutschen Welt der Finsternis war für Brandes in der englischen und vor allem in der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts zu finden, weshalb seine »Wahlheimat« im geistigen Sinne Frankreich wurde. Französische Freundschaften hatten ihn in seiner Verachtung gegen »die deutsche Barbarei« bestätigt, und im Krieg von 1870 galt seine Sympathie der französischen Seite.

Dieses eindeutig negative Deutschlandbild wird allmählich durch ein genau so positives Bild ersetzt, wofür es mehrere Gründe gibt. Ein wichtiger Grund ist, daß Brandes sich in Berlin willkommen fühlte: Er wurde vom liberalen Bürgertum sehr positiv aufgenommen. In diesen Kreisen fand Brandes eine fortschrittliche, freiheitliche und weltoffene Atmosphäre, in der er sich von Anfang an wohlfühlte. So schreibt er schon 1872:

»Die Hauptsache ist jedoch, daß es hier eine mächtige und außerordentlich liberale geistige Bewegung gibt, einen Durchbruch, der auf die Nerven eines armen, verschlagenen Fremden sehr wohltuend wirkt. Es gibt etwas Berauschendes in dieser kraftschwangeren Luft. Alles arbeitet auf die Freiheit hin. Glaub' kein Wort von dem, was »Dagbladet« von Deutschland erzählt. Wir kennen zu Hause nichts, wir verstehen nichts von dem, was hier vor sich geht. Ich, der ich doch keineswegs von Preußen begeistert war, bin von dem geistigen Fortschritt hier entzückt. Auf allen Gebieten — religiös, sozial, literarisch gibt es einen gewaltigen Sturm der Freiheit. Noch nie kam mir Dänemark so antiquiert vor.« (Brandes, 11. Okt. 1872, Levned II, S. 116).⁶

4. Deutschland als »Anti-Dänemark«

Diese Äußerung von Brandes gibt uns vielleicht einen Hinweis, warum ihm die Berliner Luft so gefiel: Er fand hier auf fast allen Gebieten einen positiven Gegensatz zu Dänemark. Hier herrschten Optimismus, Glauben an die Zukunft, Progressivität, Offenheit und Dynamik im Gegensatz zu Dänemark, wo er nur Bigotterie, Mißtrauen, Reaktion und Beschränktheit erfahren hatte.

Die geistige Freiheit und die Freiheit der Forschung, für die Brandes in Kopenhagen vergebens gekämpft hatte, war in Berlin seiner Meinung nach überhaupt kein Thema mehr:

»Es gibt keine Stadt in Europa, wo kühner, vorurteilsfreier, vollständiger gedacht wird, als von den hellsten und kenntnisreichsten Köpfen in Berlin.« (Brandes, Berlin, S. 176-177).

»Es gibt einen mächtigeren wissenschaftlichen Geist in Deutschland als in Frankreich und England. Es herrscht eine größere und verbreitetere geistige Freiheit hier als anderswo.« (Brandes, Berlin S. 177).

Deutlich ist es, daß Brandes vor allem das beschreibt, was ihn persönlich gegenüber seinen heimischen Feinden bestätigt und bestärkt. Seine vielleicht etwas naive Begeisterung erklärt sich wohl daraus, daß er ein positives Gegenbild zu Dänemark brauchte, was er dadurch erreichte, daß er die freiheitliche Stimmung der liberalen Kreise in Berlin auf das ganze Land übertrug.

5. *Deutsche Besonderheiten*

Die deutsche Gesellschaft, in deren Mitte sich Brandes 1877 niederließ, wurde von einem neureichen Bürgertum geprägt, das zwar zwischen Adelssnobismus und Selbstbewußtsein gespalten, aber dennoch in bezug auf Unternehmungslust und Optimismus vereint war. Was Brandes von Anfang an auffällt, sind die vielen Gegensätze dieser neuen Nation — zwischen Adel, Bürgertum und Proletariat, zwischen Süddeutschland und Preußen, zwischen hektischen, modernen Metropolen und einer verschlafenen Provinz; ein Land, das sich in der Entwicklung und in Bewegung befand, was ihn ganz offenbar faszinierte.

Als interessante und allmählich auch berühmte Persönlichkeit wurde Brandes bald gern gesehener Gast im Berliner Gesellschaftsleben. Für ihn waren diese Gesellschaften eine willkommene Gelegenheit, um bekannte und einflußreiche Persönlichkeiten kennenzulernen (denn schließlich war er als freier Schriftsteller von Beziehungen abhängig), aber auch um die Deutschen ein bißchen näher studieren zu können. Er beschreibt mit offenen Sinnen und feinem Humor die deutschen Besonderheiten auf diesem Gebiet;

»Das Essen ist das massivste germanische Element der Gesellschaft und dementsprechend der Wein, der in größeren Mengen getrunken wird als in Frankreich.« (Brandes, Berlin, S. 93).

Abgesehen davon findet er — wie er schreibt — erstaunlich wenige barbarische Gewohnheiten, doch bemerkt er, daß die förmliche Höflichkeit hier weniger gewissenhaft gepflegt wird als in Paris. Dafür seien aber die Deutschen herzlicher, vorbehaltloser, offener und entgegenkommender als die Franzosen. Seine Beschreibung der Deutschen erinnert an manche Vorstellungen, die wir uns heutzutage von den Amerikanern machen — und vielleicht war das damalige Deutschland in dieser Beziehung das Amerika Europas?

Eine lächerliche Einzelheit in den deutschen Umgangsformen fällt ihm sofort auf, nämlich der überaus häufige Gebrauch von Titeln. Es muß — bemerkt er ironisch — schon ein sehr berühmter Mann sein, den man ohne weiteres mit Herr und Namen anreden kann. Brandes sieht dies alles als ein Zeichen dafür, daß ein demokratisches Gleichheitsprinzip die deutsche Gesellschaft nie grundlegend beeinflußt hat. Er vergleicht die deutsche Titelhuberei mit der einfachen

französischen Anrede: Monsieur, Madame, die seiner Meinung nach eine höhere Kulturstufe widerspiegelt. In Deutschland bewirken die Titel, die Uniformen der Offiziere in den Gesellschaftsräumen, daß man in einer Gesellschaft nie die Möglichkeit hat, sich als Mensch schlechthin zu begegnen, sondern daß man überall die Gesellschaftshierarchie mit sich herumschleppen muß.

Gesellschaften wurden in Berlin wie anderswo wohl hauptsächlich deshalb gegeben, weil man sich selbst profilieren und seine Beziehungen pflegen wollte:

» . . . die Notwendigkeit, Beziehungen zu sichern und zu unterhalten, und der Wunsch, mit einflußreichen Männern ins Gespräch zu kommen und heiratsfähige Töchter loszuwerden, treten hier nicht weniger als anderswo hervor.« (Brandes, Berlin, S. 96).

In Deutschland habe aber das gegenseitige Schmeicheln die Galanterie zwischen Mann und Frau ersetzt, was — wie Brandes meint — auch damit Zusammenhänge, daß die deutschen Frauen sehr wenig weiblich oder erotisch attraktiv seien. (Brandes, Berlin, S. 220-221).

Was ihm aber dagegen sehr gefällt, ist die hohe Bildung des deutschen Bürgertums. Dieses gemeinsame Bildungsideal der herrschenden Kreise ist für Brandes eine Erklärung dafür, warum sich reiche und weniger reiche Bürger, Adlige, Intellektuelle, Künstler, Beamte und Militärs so gut verstehen: Man hat ein gemeinsames kulturelles Bildungsideal:

»Man wird hier zu andachtsvoller Ehrfurcht vor Genie und Talent und deren Werken erzogen.« (Brandes, Berlin, S. 99).

Man hört förmlich Brandes zwischen den Zeilen seufzen: wie anders als in Dänemark, wo Talent fast bestraft wird! Ohne immer direkt darauf hinzuweisen, ist es dennoch offensichtlich, daß Brandes vor allem die Seiten des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland betont, die sich positiv von denen in Dänemark abheben. So gibt es in Berlin keinen Stadttratsch, keine Langeweile oder Eintönigkeit (im Gegensatz zum kleinen Kopenhagen, wo jeder jeden kennt) und auch kein Bildungsmonopol eines kleinen, verschworenen Kreises. Die Ursache für diese Vielfalt sieht Brandes darin, daß Deutschland (und damit auch Berlin als Reichshauptstadt) aus so vielen unterschiedlichen »Völkern« besteht, die sich voneinander erheblich unterscheiden. Dieser Blickwinkel führt bei Brandes wiederum dazu, daß seine Beschreibung — trotz aller Schärfe und vereinzelter Generalisierungen — fast frei von Klischees über »die Deutschen« ist. Wenn von »Nationalcharakter« bei Brandes die Rede ist, denn eher um das »typisch Bayerische«, »das typisch Schwäbische« oder »das typisch Preußische« zu beschreiben.

Von der damaligen deutschen Jugend hat Brandes allerdings einen etwas ambivalenten Eindruck bekommen. Auf der einen Seite nimmt die Jugend alles erns-

ter, arbeitet mehr und zielstrebig und vergeudet nicht die Zeit damit, ins Ausichtslose zu starren. Im Vergleich hierzu sei es bemerkenswert — meint Brandes —, wie die Jugend in dem immer bedeutungsloser werdenden Dänemark zu Mißmut und unfruchtbarer Kritik neigt. Andererseits ist ihm die deutsche Jugend aber auch nicht gerade sympathisch — etwas zu »tüchtig«, zu selbstbewußt und opportunistisch: »*Streber* nennt man sie, und der gewöhnliche Streber ist kein anziehendes Phänomen.« (Brandes, Berlin, S. 84).

Die meisten haben dann auch kein höheres Interesse als eine gute Stelle und ein schönes Haus,

» . . . und das geben sie so ohne weiteres zu« (ibid.),

bemerkt er verwundert und etwas indigniert. Bei dieser geistlosen Jugend sieht Brandes den Keim für den Konservatismus heranwachsen — einen Konservatismus der politischen Gleichgültigkeit und Ignoranz.

6. Die Politik

In seinen Zeitungsberichten für skandinavische Zeitungen nimmt Brandes quasi die Rolle eines modernen Ausländskorrespondenten ein. Das heißt, daß die Beschreibung des politischen Lebens in Deutschland einen großen Platz in seinen Aufsätzen einnimmt. Da Brandes mit Reichstagsabgeordneten der liberalen Fortschrittspartei befreundet war, bekam er auch Informationen darüber, was sich hinter den Kulissen abspielte. Er selbst war offenbar ein regelmäßiger Gast auf der Zuhörertribüne des Reichstags. Von dort aus erlebte er u.a. Politiker wie Bebel, Liebknecht, Lasker und natürlich Bismarck.

Es mag einem sehr verwunderlich Vorkommen, aber der liberale Demokrat entpuppt sich in seinen politischen Aufsätzen als Bismarck-Bewunderer. Wie mag das mit Brandes' doch sehr freiheitlicher Gesinnung Zusammengehen?

Brandes sah in Bismarck vor allem den genialen Politiker, für dessen sogenannten »Kulturkampf« (gegen die katholische Kirche) und dessen »Revolution von oben« er große Sympathie hatte: Bismarck sei mit von Stein zu vergleichen. Beide fingen sie stockkonservativ an, hätten aber die konkreten, politischen Aufgaben in Anknüpfung an den Zeitgeist gelöst. So habe Bismarck nicht nur wesentliche Programmpunkte der Deutsch-Nationalen durchgeführt, sondern auch Elemente des Staatssozialismus Lassalles und wesentliche Wünsche der demokratischen Freidenker erfüllt (die bürgerliche Ehe, die Trennung der Schule von der Kirche etc.). Nur sei er dabei nicht weit genug gegangen.

»Indem Bismarck alle seine tiefgreifenden Reformen in streng konservative Formeln eingehüllt hat, folgt er nur der alten preußischen Überlieferung. Hier ist

einer der Punkte, bei denen man in den skandinavischen Ländern am wenigsten Sinn für preußische Eigentümlichkeiten empfunden hat.« (Brandes, Berlin, S. 29).

In Dänemark, wo Bismarck als ‚Ausgeburt des Teufels‘ betrachtet wurde, mögen Brandes’ Äußerungen ziemlich provokativ gewirkt haben.

Was Brandes außerdem mit Bismarck verbunden haben mag, ist der Sinn für die Realität, für »das Wirkliche«. Zwar lagen Brandes’ politische Sympathien bei den fortschrittlichen Liberalen; seine Bewunderung aber galt dem Realpolitiker Bismarck. Für die Unfähigkeit der Liberalen, ihre Ideen in die Tat umzusetzen, hatte Brandes nur Spott übrig. Sogar nach der Einführung des Sozialistengesetzes (1878) behauptete Brandes anlässlich der Wahlen im Jahre 1881:

»Wenn ich Deutscher wäre, würde ich bei den kommenden Wahlen dem Fürsten Bismarck meine Stimme geben — nicht mit Begeisterung, nicht mit Freude, sondern weil ich unter den herrschenden Umständen in Deutschland dabei am wenigsten Schaden anrichten würde. Er kann meine Stimme entbehren, aber er sollte sie bekommen trotz der Art und Weise, in der er den Kulturkampf geführt und ihn in den Sand hat laufen lassen, trotz der widerwärtigen Bande von Schreiberlingen, deren er sich bedient hat sowie schließlich trotz aller persönlichen, sozialen und politischen Bindungen, die mich mit der Fortschrittspartei und den Liberalen verbinden. Sie sind und bleiben, was für alle zutrifft, viel zu charakterlos, was andere angeht viel zu kurzichtig, und was für alle gilt, politisch viel zu unfruchtbar.« (Brandes, Berlin, S. 334).

Im Laufe der Jahre wird Brandes’ Haltung gegenüber Bismarck immer kritischer, vor allem weil seine Politik — insbesondere das Sozialistengesetz — Brandes tief enttäuscht. Dennoch sieht er in Bismarck ein notwendiges Übel — eben vor dem Hintergrund der politischen Unfähigkeit der Parteien.

7. Wende zum Negativen

Im übrigen war am Anfang der 80er Jahre Brandes’ Enthusiasmus in bezug auf Deutschland verflogen. Im Laufe der 70er Jahre hatte er erlebt, wie sich reaktionäre

Tendenzen in der Politik und in der allgemeinen Gesinnung der Menschen nach und nach breit machten. Es gebe — schreibt er 1878 — keinen eigentlichen Unterschied mehr zwischen den politischen Zielen der adeligen Gutsbesitzer und denen des Bürgertums, beide seien nun gleich reaktionär und freiheitsfeindlich eingestellt. Dabei hätten nicht die Junker ihre Ansichten geändert, sondern die Bürger. Das ehemals liberale Bürgertum sei jetzt »staatserhaltend« geworden.

Ebenso sei in der Wissenschaft eine Wende vor sich gegangen: Es gehe jetzt nicht mehr primär darum, die Wahrheit zu suchen, sondern die erste Aufgabe der Professoren sei es nun, der Jugend zu »raten und sie zu warnen« (Brandes, Berlin, S. 209). Dozenten, die nicht *mit* dem politischen Strom schwämmen, würden nicht mehr zu Professoren ernannt. Jetzt erlebte Brandes hier ungefähr die gleichen Verhältnisse wie damals in Kopenhagen. Brandes verhöhnt diese »Wissenschaft«, die sich nur darum bemüht, das Bestehende zu erhalten, und die Wissenschaftler, die kein höheres Interesse hätten als Karriere und Amt. Eine hohe Intelligenz und ein schwacher Charakter seien die Hauptmerkmale der deutschen Intellektuellen. Ausschlaggebend für Brandes' veränderte, negative Einstellung scheinen jedoch drei Sachverhalte zu sein: Erstens das Sozialistengesetz, zweitens der aufkommende Antisemitismus und drittens die für ihn allmählich spürbarere Militarisierung des Gesellschaftslebens.

Brandes beschreibt eindrucksvoll den politischen Stimmungswechsel im Herbst 1878:

»Eine dicke Wolke von Mißmut und Enttäuschung hat sich über Reich und Volk gelegt. Alle Taschen sind leer und alle Gefängnisse voll, bis zum Dach mit politischen Verbrechern gefüllt, die in einer Kneipe irgendein dummes oder unbedachtes Wort gesagt hatten. Man weiß nicht mehr, was man sagen darf, und in dieser Stille nimmt man nur das Geräusch der dumpfen Schläge auf dem großen Amboß wahr, wo Regierung und Bundesrat neue Gesetze schmieden, neue Waffen gegen Sozialismus und Liberalismus. *Hier wird geknebelt* liest man in unsichtbarer Schrift über dem Tor der Werkstatt.« (Brandes, Berlin, S. 148).

Brandes verurteilt die politischen Verfolgungen und die lächerlichen Versuche, der SPD die Attentate auf den Kaiser zur Last zu legen. Was ihn aber vor allem enttäuscht, ist der Mangel an Mut und Konsequenz der liberalen Parteien.

Als Folge des Sozialistengesetzes sagt Brandes einen Klassenkrieg in Deutschland voraus, der allein dadurch hervorgerufen ist, daß die Besitzenden jedes Gefühl einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung verloren haben. Er sieht jedoch das Elend der Arbeiterklasse nicht als ein ausschließlich politisches Problem, sondern greift auch die heuchlerische Doppelmoral der Gesellschaft an, die z. B. gesundheitsschädigende industrielle Arbeit gutheißt, ja den Fabrikanten als großen Wohltäter feiert, während ein armes Mädchen, das abtreibt, mit einer drakonischen Gefängnisstrafe rechnen muß (Brandes, Berlin, S. 234-35). Die soziale Empörung, die hier bei Brandes zum Ausdruck kommt, hat gelegentlich dazu geführt, daß er als Sozialist bezeichnet worden ist. Zwar hatte Brandes in seinen jüngeren Jahren eine gewisse Sympathie für die Arbeiterklasse, jedoch keine eigentlichen Berührungspunkte mit ihr.

1881 kam es dann dazu, daß Brandes in Deutschland als *Jude* öffentlich ange-

griffen wurde, und zwar vom Hofprediger Stöcker. Offensichtlich nahm Brandes diesen Vorfall, der mitten in einer allgemeinen Welle des Antisemitismus stattfand, nicht persönlich, sondern sah in ihm eher einen Ausdruck der allgemeinen sozialen und politischen Reaktion. Der Antisemitismus — so schreibt er — stelle lediglich ein Ventil dar, der Jude sei der Sündenbock der allgemeinen Unzufriedenheit. (Brandes, Berlin, S. 278-285).

Brandes' Ironie erreicht einen Höhepunkt, als er den preußischen Militarismus beschreibt. Er macht sich lustig über die militärische Zucht und Ordnung der Studentencorps, wo sich die Studenten im ungemütlichsten Gleichschritt besoffen. Selbst bei den preußischen Frauen entdeckt er den Kommandoton (S. 212) und eine stramme Haltung. Bei dem deutschen Beamten bemerkt er eine Disziplin, die genau so streng und hierarchisch ist wie beim Soldaten. Vom Gesichtspunkt der preußischen Militärmonarchie aus sieht er zwar die Logik, die in einer allgemeinen Militarisierung des Staats und der Gesellschaft steckt. Die große Gefahr bestehe aber darin, daß die freie, selbständige Menschlichkeit in einer solchen Gesellschaft zerstört werde.

»Das Menschliche ist dem deutschen Durchschnittsmenschen abhanden gekommen.« (Brandes, Berlin, S. 402).

Brandes' Beschreibung des preußischen Militarismus zeigt dann auch in seinem kritisch ironischen Tenor Ähnlichkeiten mit dem viele Jahre später erschienenen Roman von Heinrich Mann »Der Untertan«.

8. Brandes kehrt nach Dänemark zurück

Obwohl Brandes während der Berliner Jahre als Literaturkritiker einen recht großen Erfolg verbuchen konnte, beschloß er 1883, Deutschland wieder zu verlassen. Die Gründe hierfür sind u. a. in den vorher erwähnten negativen Eindrücken zu suchen. Die Welle des Antisemitismus mag auch Brandes tiefer getroffen haben, als er selber zugibt. Dazu kam noch, daß er Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatte; er hatte das Gefühl, sich auf Deutsch nicht genügend nuanciert oder präzise ausdrücken zu können. Vielleicht war es aber auch für ihn wieder an der Zeit, einen neuen Kampf mit der dänischen Trägheit zu wagen.

Außerdem hatte sich in seinen Augen Deutschland zu einem höchst problematischen Land entwickelt, von dessen Zukunft er nur das Schlimmste erwartete, da hier politisch gesehen die Jugend »alt« und nur die Alten »jung« (d. h. freiheitlich) waren. Er befürchtete, daß sich Deutschland zu einer Festung des Neukonservatismus und des Nationalismus entwickeln würde, daß Deutschland isoliert Zurückbleiben werde,

». . . alt und verblüht, bis zu den Zähnen bewaffnet, gepanzert, gerüstet mit allen

Mord- und Verteidigungswaffen der Wissenschaft. Und dann werden große Kämpfe und Kriege folgen.« (Brandes, Berlin, S. 323).

9. *Schlußbemerkung*

Brandes' Berliner Aufsätze werden in der Literatur über ihn relativ selten behandelt, weil sie an und für sich nichts Wesentliches mehr zum Bild des Literaturwissenschaftlers und Kulturkritikers Brandes beitragen.

Dagegen wären sie vielleicht ein interessantes Material für geschichtlich interessierte deutsche Leser und ließen sich eventuell auch als Quelle zur deutschen Geschichte der Jahre 1877-83 auswerten. Jedenfalls bekommt man als Leser einen sehr lebendigen und vielseitigen Eindruck von einer ereignisreichen Zeit.

Nur schade, daß das Werk aus sprachlichen Gründen den deutschen Lesern bislang noch nicht zugänglich ist.

ANMERKUNGEN:

☞Vgl. Elin Fredsted: Dein Nachbar, das unbekannte Wesen, in: Grenzfriedenshefte, Heft 3, 1985, S. 155-161.

- 1 Georg Brandes: Berlin som tysk Rigshovedstad. Erindringer fra et femaarigt Ophold (1885), in: Georg Brandes, Samlede Skrifter, Bd. XIV, Kopenhagen 1904, S. 1-402.
- 2 Soweit es sich nicht um allgemein bekannte Tatsachen aus dem Leben von G. Brandes handelt, wurden weniger bekannte Einzelheiten in meiner Darstellung aus Bertil Nolin: Den gode europen, Stockholm 1965, und aus Jørgen Knudsen: Georg Brandes, Frigørelsens Vej 1842-77, Kopenhagen 1985 entnommen.
- 3 Zit. nach J. Knudsen (vgl. Anm. 3), S. 257. — Alle Zitate in meiner Übersetzung.
- 4 Vgl. Georg Brandes: Pragerfredens Artikel V (1879), in: Berlin som tysk Rigshovedstad (vgl. Anm. 2), S. 228 ff. sowie: Georg Brandes: Danskheden i Sønderjylland (1899), in: Samlede Skrifter, Bd. XII, Kopenhagen 1902, S. 205 ff.
- 5 »Dagbladet«, eine nationalliberale dänische Zeitung, bei der Brandes früher einmal Mitarbeiter gewesen war. Zit. nach J. Knudsen (vgl. Anm. 3), S. 297.

Dänische Mädchen an einer deutschen Töchter- schule

Aus der 100jährigen Geschichte der Auguste-Viktoria-Schule Flensburg¹

1. Nationalitätenkampf und höhere Mädchenbildung in Flensburg vor 1920

Die Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg — heute ein modernes Gymnasium für Mädchen und Jungen — wurde 1886 als städtische »höhere Mädchenschule« im preußischen Staat gegründet. In einem zunächst neun- dann zehnjährigen Ausbildungsgang sollten hier die Töchter des Flensburger Bürgertums eine über die Möglichkeiten der Volksschule und der privaten höheren Mädchenschule hinausgehende Bildung erhalten. Da es (bis 1922) kein einheitliches Grundschulwesen gab, traten die Mädchen im Alter von 6 Jahren gleich in die »höhere« Schule ein. — Nach der preußischen Mädchenschulreform von 1908 konnte die Flensburger Schule ihr Bildungsangebot durch eine Lehrerinnenausbildung, eine »Frauensschule« sowie ein Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar erheblich ausweiten. 1926 verließen die ersten Abiturientinnen die Schule.

Die Auguste-Viktoria-Schule (AVS) wurde so zu einer zentralen Stätte der höheren Mädchenbildung, nicht nur für die Stadt Flensburg, sondern für das gesamte nördliche Schleswig-Holstein. Die Geschichte der Schule ist daher ein wichtiger Teil der Stadt- und Regionalgeschichte sowie der allgemeinen Geschichte der höheren Mädchenbildung, die bis in unsere Tage kaum erforscht ist. — Dies gilt auch für die nationale Problematik im deutsch-dänischen Grenzland. Während man über die Auswirkungen der nationalen Auseinandersetzungen auf die beiden ehemaligen Jungengymnasien Flensburgs, das Alte Gymnasium und die heutige Goethe-Schule, relativ gut orientiert ist,¹ hat es an vergleichbaren Erkenntnissen über eine ehemalige Mädchenschule wie die AVS bisher gefehlt. Dabei spiegelt die Schulgeschichte nicht einfach den allgemein beschrittenen langen Weg von der nationalen Konfrontation zur Kooperation wieder, gerade die höheren Schulen haben diesen Weg durch die an ihnen vermittelten Urteile und Vorurteile mit bestimmt.

¹ *Der folgende Beitrag greift einen Aspekt aus einem umfangreichen Kapitel über die ehemalige höhere Mädchenschule als »Schule im Grenzlande heraus, abgedruckt in dem soeben erschienenen Heft 13 der Kiemen Reihe der Gesellschaft für Flensburger Stadtgeschichte: Auguste-Viktoria-Schule Flensburg 1886-1986, bearb. v. H.-J. Herold, K.-O. Kahrmann, J.-P. Lepphen, C.-P. Schmidt, Flensburg 1986, 282 S., mit zahlreichen Abbildungen.*

Als die höhere Mädchenschule in Flensburg 1886 gegründet wurde, standen sich Deutsche und Dänen unversöhnlich gegenüber: Nach dem »Sieg« Preußens und Österreichs über Dänemark von 1864 wurden Schleswig, Holstein und Lauenburg aus der dänischen Gesamtmonarchie herausgelöst; 1867 wurden sie dem preußischen Staat einverleibt und 1871 Teil des Deutschen Reiches. Die preußisch-deutsche Nationalitätenpolitik verweigerte der dänischen Bevölkerungsmehrheit in Nordschleswig ihr Recht auf nationale Selbstbestimmung. Sie bestritt darüberhinaus allen Dänen im preußischen Staat das Recht auf Bewahrung ihres Volkstums. — Dies zeigt sich besonders deutlich in der Flensburger Schulpolitik. Flensburg ist als größte Stadt im alten Herzogtum Schleswig seit der Entstehung des nationalen Konflikts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stets ein Hauptkampfschauplatz zwischen deutsch und dänisch gewesen. Dabei hat man sowohl von dänischer, als auch von deutscher Seite versucht, mit Hilfe bildungspolitischer Maßnahmen die eigenen nationalen Ziele zu erreichen.² Nach 1864 wurde das öffentliche wie das private dänische Schulwesen systematisch zurückgedrängt.³ 1875 wurde die letzte dänische Jungenschule, die private höhere Knabenschule A. C. C. Holdts, wegen »staatsfeindlicher Agitation« ihres Leiters geschlossen. Drei Jahre später schloß dann die letzte dänische Mädchenschule, die von C. F. Monrad geleitete Privattöchterschule, ihre Pforten. — Seit 1878 konnten dänische Eltern ihre Kinder in Flensburg also nur noch auf eine deutsche Schule schicken. Dies mußte umso schmerzlicher sein, als es den Eltern ja nicht »nur« um die dänische Sprache ging, sondern um die gesamte dänische Kultur, deren Ausdruck und Mittlerin der Sprache darstellt.

Soweit die dänischen Mädchen eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten sollten, bot sich bis 1886 lediglich eine der privaten deutschen Töchterschulen an, ab 1886 trat die kommunale höhere Mädchenschule am Südergraben 18 hinzu. Einzelne dänische Eltern haben ihre Töchter auf diese moderne städtische Schule geschickt, die meisten scheinen aber den privaten »Instituten« gegenüber der neuen »preußischen« Schule den Vorzug gegeben zu haben, vor allem nachdem Fräulein Zukertort 1896 die alte Johannsen'sche Schule übernommen und zu einer 10klassigen Anstalt ausgebaut hatte. Als aber Fräulein Zukertort 1912 ihre Schule schloß und diese zu einer Übungsmittelschule für die Lehrerinnenausbildung an der Auguste-Viktoria-Schule umgewandelt wurde, bot das »Städtische Lyzeum mit Oberlyzeum«, wie sich die Schule fortan nennen durfte, die einzige Möglichkeit in Flensburg und der Region, eine höhere Mädchenbildung zu erwerben.

Die Flensburger höhere Mädchenschule verstand sich von Anbeginn als eine deutsche Schule, deren Aufgabe es war, die Mädchen »in preußischem oder

deutschpatriotischem Geiste« zu erziehen und so »der Beförderung und Befestigung deutschen Wesens« zu dienen, wie es in einer Eingabe Flensburger Bürger von 1886 heißt.⁴ Besonders augenfällig wird der preußisch-deutsche Geist, der die Schule durchwob, an den zahlreichen »patriotischen Feiern«, vor allem den alljährlichen Feiern am Sedan-Tag und am Geburtstag des Kaisers. Auch die Benennung der Schule nach der Kaiserin Auguste Viktoria im Jahre 1912 ist in diesem Sinne zu verstehen.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß es an der Schule weder dänischen Sprachunterricht, noch gar die dänische Unterrichtssprache gab. Dänisch an einer deutschen Schule in Flensburg wäre mit der offiziellen, auf »Germanisierung« der Dänen ausgerichteten Politik nicht zu vereinbaren gewesen, es bestand aber im deutschen Bürgertum der Stadt auch gar nicht der Wunsch, die Töchter (oder Söhne) in der Sprache des dänischen Nachbarn unterrichten zu lassen. Zu frisch war noch die Erinnerung an die dänische Sprachpolitik, besonders der Jahre zwischen 1851 und 1863/64, als man Dänisch lernen mußte, ohne es zu wollen; zu sehr pochte man in Auseinandersetzung mit den Dänen auf den deutschen Charakter der Fördestadt. Daher war man auch nicht bereit, dem Wunsch der dänischen Bürger Flensburgs zu entsprechen, ihre von Hause aus dänischsprachigen Kinder in der Schule in dänischer Sprache unterweisen zu lassen.

Wie viele Mädchen aus dänischem Elternhaus unsere Schule bis 1920 besucht haben, ist nicht genau bekannt. Zwar stellte der Direktor im Auftrage der Vorgesetzten Behörden anscheinend alljährlich entsprechende Erhebungen an,⁵ doch sind die Ergebnisse — im Gegensatz zu denen der Volksschulen⁶ — nicht greifbar-, sicher ist jedoch, daß die dänischen Kinder an der Auguste-Viktoria-Schule eine kleine Minderheit bildeten. Gerade diese kleine nationale Minderheit aber verdient unser besonderes historisches Interesse, weil sich an ihrem Schicksal exemplarisch zeigen läßt, daß ein emotionsgeladener, überheblicher Nationalismus nicht nur die Erwachsenen betrifft, sondern daß unter seinen Folgen in noch viel stärkerem Maße die Kinder zu leiden haben.

Die offiziellen Schulakten geben über das Schicksal der dänischen Mädchen an der Schule keine Auskunft. Aus diesem Grunde, aber auch weil sich Einzelerlebnisse und ihre subjektive Bewertung ohnehin nicht aktenmäßig erfassen lassen, sind wir auf die Schilderungen Betroffener angewiesen, wenn wir Näheres über die Erfahrungen dänischer Mädchen an der AVS wissen wollen. Drei Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen aus dänischem Elternhaus liegen vor.⁷ Was sie im Abstand vieler Jahrzehnte zu Papier gebracht haben, zeugt in seiner Detailgenauigkeit von der nachhaltigen Wirkung, die ihre Kindheitserfahrungen

an der Auguste-Viktoria- Schule auf sie ausgeübt haben.

Die Erinnerungen erscheinen insofern glaubhaft, als sie nicht etwa nationalen Ressentiments freien Lauf lassen, sondern das Verhalten von Lehrern und Mitschülern durchaus differenziert darstellen. So schildert Valborg Jacobsen,⁸ eine Tochter des dänischen Redakteurs bei »Flensborg Avis« R. P. Rossen, eine Szene, bei der sie von einem Lehrer in ironischer Form nach ihrer Meinung zu einem deutschen »Vaterlandslied« gefragt worden sei und, vor Angst zitternd, kein Wort herausbekommen habe. Über andere Lehrer und den Direktor Dr. Metellus Meyer (1897-1904) äußert sie sich hingegen positiv, um am Schluß festzustellen: »Recht soll Recht bleiben: Es gab ja wohl schon damals ziemlich viele Deutsche, die keine wilden, preußischen Dänenfresser waren«.

Ähnlich differenziert äußern sich unsere beiden anderen Kronzeugen, auch wenn ihr Gesamturteil über die Auguste-Viktoria-Schule negativer ausfällt als das von Valborg Jacobsen. Die Erinnerungen von Marie Elsbeth Miang (geb. Paulsen)⁹ und von Annelise Johannsen (geb. Möller)¹⁰ stehen jeweils im Mittelpunkt der beiden folgenden Abschnitte. Um die Unmittelbarkeit ihrer Aussagen möglichst zu erhalten, sollen sie ausführlich selbst zu Worte kommen.

2. Marie Elsbeth Paulsen — Leidenszeit eines dänischen Mädchens an der Auguste-Viktoria-Schule vor 1914

Marie Paulsen war die Tochter des Flensburger Kolonialwarengroßhändlers J. C. Paulsen. Sie kam 1902 an die Schule, wurde jedoch 1908 in der 3. Klasse (heute 7.) von ihren Eltern an eine Schule in Westfalen geschickt. Das heißt, sie mußte Elternhaus und Heimatstadt verlassen, weil die Verhältnisse für das dänische Mädchen an der Flensburger höheren Mädchenschule unerträglich geworden waren. Dies mag darauf zurückzuführen sein, daß es sich um ein sehr empfindsames Kind handelte und daß der seit 1908 amtierende Direktor offenbar keinerlei Verständnis für die Angehörigen der Minderheit und die sich daraus ergebenden pädagogischen Verpflichtungen zeigte.

In den Erinnerungen der ehemaligen Schülerin heißt es:

»Ich wurde auf die ‚Höhere Töchterchule‘ geschickt, die am Südergraben gleich südlich des Landgerichtsgebäudes und hoch über der ‚Zukertortschule‘ lag, auf die wir vom Schulhof niederschauen konnten und von wo aus ich zu einigen älteren Mädchen, die ich kannte, herunterwinken konnte; dorthin gingen nämlich dänische Mädchen: wie Dagmar Jessen, die Tochter des Redakteurs Jessen, Tommy Breddorff, die Tochter des Werftdirektors Bredsdorff und Sofie Lenschau, die Tochter des Bankdirektors Lenschau. Warum ich auf die ‚Höhere Töchterchule‘ kam, weiß ich bis heute nicht, aber ich glaube, daß ich es auf der

Zukertortschule leichter gehabt hätte...

In den unteren Klassen der Mädchenschule gab es viel Spaß und keine Probleme, denn was denkt sich ein kleines 6jähriges Mädchen schon dabei, daß sie das einzige dänische Mädchen in ihrer Klasse ist? Aber in den höheren Klassen begannen dann meine Qualen. Ich bekam es zu fühlen, daß ich dänisch war, und mir graute jedes Jahr vor dem Augenblick, als der Direktor mitten in der Stunde mit einem Protokoll unter dem Arm in die Klasse kam und sich vor das Pult stellte und laut fragte: ‚Wer spricht dänisch zu Hause?‘ worauf die ganze Klasse sich umdrehte, auf mich zeigte und ‚Die da!‘ rief. Ich erhob mich zitternd, Blut schoß mir in die Wangen, worauf ich hervorstotterte: ‚Ich!‘. Mir graute das ganze Jahr vor dem Augenblick, in dem ich mich wieder für meine Muttersprache rechtfertigen sollte. Einer der Lehrer nannte mich gegen jede Gewohnheit nicht bei meinem Namen, sondern sagte nur: ‚die kleine Dänin‘. Er hieß Prößdorf.

Schlimmer wurde es, als gerade ich mehrmals ausgewählt wurde, in der Aula deutsche Gedichte zu deutschnationalen Ereignissen, wie ‚Kaisers Geburtstag‘ am 27. Januar oder der Siegesfeier über die Franzosen bei Sedan am 2. September, dem ‚Sedantag‘, vorzutragen. Bei dem zuletzt genannten Fest mußte ich ‚Des deutschen Knaben Tischgebet‘ in der Aula aufsagen, die voll von Eltern und Angehörigen war.

Meine Eltern hatten mir eingepägt, daß ich nicht mitsingen mußte, wenn man ‚Heil Dir im Siegerkranz‘ oder ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ sang, und das bewirkte, daß ich einen Zettel mit nach Hause bekam und nachsitzen mußte. Als meinem Vater dieses zu viel wurde, suchte er Direktor Mertner auf und machte ihm klar, daß ich doch ein dänisches Mädchen sei und zu Hause zu wissen bekommen hatte, daß man nicht dazu gezwungen war, mitzusingen. Er verbat sich auch, daß seine Tochter bei den deutschen Festen mitwirken sollte. Für diesen Standpunkt hatte der Direktor überhaupt kein Verständnis, und deswegen nahm mein Vater mich von der Schule, und meine Eltern schickten mich nach Hilden bei Düsseldorf. Dort konnte ich meine Prüfung ablegen: Lyzeumsreife, höheres Mädchenschulexamen, 10 Jahre. Dort unten wußte man nichts von der Grenzpolitik: ich war unter jungen Mädchen aus vielen Nationen, und hier gefiel es mir auch sehr viel besser.

Meine Schulzeit in Flensburg war eine Leidenszeit für mich. Ich war beinahe dazu gebracht worden, mich dafür zu schämen, daß ich dänisch war; ich fand, daß sie auf mich herabsahen und ich war oft dem Weinen nahe, wenn zum Beispiel Mutter auf der Straße mit mir dänisch sprach. Ich zitterte vor Angst, wenn wir einen von unseren Lehrern trafen, und so bat ich Mutter dann instän-

dig darum, mit mir deutsch zu sprechen, aber ‚nein, du bist ein dänisches Mädchen, und darüber brauchst du dich wirklich nicht zu schämen!‘.

Ich muß hinzufügen, daß ich viel von mehreren Lehrern hielt, die mich unterrichteten. Da war z. B. Fräulein Marga Lorentzen, eine ältere Dame, die in der Knuthstraße wohnte und deren Vater ein beliebter Arzt war. Und dann war da noch Oberlehrer Hoffmann, den wir ‚Männer‘ nannten; er nahm mich oft unter seine Fittiche, wenn er merkte, daß ich traurig war und gehänselt wurde, weil ich dänisch war. Die Schule war sonst gut, und die Professoren, die uns in Englisch und Französisch unterrichteten, waren streng, aber wir hatten auch Gewinn davon.«

Anhand dieser Schilderung von M. E. Miang läßt sich nachvollziehen, in welche Nöte und Zwangssituationen ein Kind der dänischen Minderheit geraten konnte — im Konflikt einerseits zwischen den berechtigten Wünschen der Eltern, ihr nationales Bekenntnis nicht zu verleugnen und dem schikanösen Verhalten mancher Lehrer andererseits, die dänischen Kinder gerade bei »nationalen« Anlässen ihre Minderheitensituation schmerzhaft spüren zu lassen. Zugleich aber zeigt die Quelle, daß es auch Lehrkräfte wie den späteren stellvertretenden Direktor Erich Hoffmann gab, die trotz der national gespannten Atmosphäre in der Grenzstadt eine tolerante, jedenfalls ihrer pädagogischen Verantwortung für die dänischen Schülerinnen bewußte, Haltung an den Tag legten.

3. Annelise Möller — Abstimmungszeit und Übergang zur dänischen Schule

Die allgemeine nationale Emotionalisierung während des Abstimmungskampfes (1918-1920), der sich mehr und mehr auf den Kampf um Flensburg konzentrierte, ließ die ohnehin schwierige Situation der dänischen Schülerinnen an der Auguste- Viktoria-Schule noch prekärer werden. Dies wird eindrucksvoll und glaubhaft in den Kindheits- und Jugenderinnerungen belegt, die Annelise Johannsen 1977 publiziert hat.¹¹ Die Tochter des dänischen Kaufmanns in Flensburg, Jakob Möller, wurde 1915 eingeschult, 1920 besuchte sie die VI. Klasse (heute 5.). Über die Probleme, in die man als Kind aus einem betont nationalen dänischen Elternhaus nach Ausbruch des Abstimmungskampfes geraten konnte, berichtet Annelise Johannsen: »Es wurde tägliche Kost, daß uns auf der Straße ‚Speck-Däne‘ oder ‚Dänisches Pack‘ nachgerufen wurde. Ich demonstrierte selbstverständlich meine dänische Gesinnung, indem ich eine Danebrogfahne auf meiner Fahrradstange anbrachte. Niemals vergesse ich, als ein großes Mädchen aus einer höheren Klasse des Lyzeums, im übrigen eine spätere Sängerin, die jetzt in Glücksburg wohnt, mich eines Tages vom Fahrrad stieß, mich schlug, mich wegen meiner dänischen Gesinnung beschimpfte und meinen

Danebrog zerstörte und darauf herumtrampelte«. Derartige Ausbrüche eines nationalen Fanatismus, von dem offenbar auch Schülerinnen nicht verschont blieben, scheint es innerhalb der Klassenschaften der Auguste-Viktoria-Schule nicht gegeben zu haben. Eine ehemalige Schülerin aus deutschem Elternhaus, die 1920 die II. Klasse (heute 9.) besuchte, erinnert sich:¹² »In unserer Klasse waren fast nur Kinder aus deutschen Familien. Wir begriffen aber gut, daß unsere einzige dänische Klassenkameradin auch dänisch sein mußte, und wir dachten nicht daran, sie irgendwie zu verunglimpfen. Unsere Parallelklasse, die IIb, war aktiver als wir. Die Schülerinnen betonten innerhalb ihrer Klassengemeinschaft mit kleinen Feiern ganz bewußt ihr Deutschsein. Eine Schülerin, die sonst scheu und zurückhaltend war, sprach in dieser Gemeinschaft mit wahrer ‚Hingabe‘ ‚Ich hatte einst ein schönes Vaterland‘, eine andere Schülerin (Offizierstochter) mit gleicher Hingabe: ‚Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an!‘ Keinesfalls aber hatte der politische Gegensatz in dieser Klasse etwa eine Kluft hervorgerufen, im Gegenteil. Friedlich saßen deutsche und dänische Schülerinnen nebeneinander. Die ‚Deutsche‘ steckte ihre blau-weiß-rote Fahne in ihr ‚Klapptintenfaß‘, und die ‚Dänin‘ freute sich über den Danebrog in ihrem ‚Klapptintenfaß‘. Dieses ‚Gewährenlassen‘ hat niemals aufgehört, und in einigen Fällen ist aus diesem Miteinander später eine jahrelange Freundschaft geworden... ‚Wenn sich doch öfter Politik in so friedlicher Weise vollziehen würde‘, so haben wir es später oft gewünscht.«

Dieser Bericht wird durch die Erinnerungen Annelise Johannsens weitgehend bestätigt:

»Ich war die einzige Dänin in meiner Klasse und habe das nie versteckt. Und meine dänische Gesinnung zerstörte in der Abstimmungszeit durchaus nicht meine Freundschaft mit dem größten Teil der Mädchen aus meiner Klasse. Auf meinem

Schultisch hatte ich eine kleine Danebrogfahne als Gegenstück zu den deutschen Fahnen meiner Kameradinnen angebracht, und alles zwischen uns ging friedlich zu. Wir respektierten einander fast auf demokratische Weise und behandelten uns wohl besser, als manch ein Erwachsener in der Zeit.«

Während also die Schülerinnen gegenüber ihren Klassenkameradinnen nationale Toleranz walten ließen, hat dies für manche Lehrer offenbar nicht gegolten. Sie ließen sich in einem Maße zu unpädagogischem Verhalten gegenüber dänischen Schülerinnen hinreißen, wie es uns für die Zeit vor 1918 nicht bekannt geworden ist. In einer Art Sippenhaft bestrafte einige Lehrer allem Anschein nach die dänischen Kinder für die national-politischen Ziele ihrer Eltern unter anderem durch eine ungerechte Notengebung. In einem Fall versuchte eine deutsche Schülerin, die Tochter des Kreisschulrats, ihre dänische Klassenkame-

radin zu verteidigen, doch ohne Erfolg. Der Mathematiklehrer »verbat sich jede weitere Erörterung des Themas.« Über solche und ähnliche Vorfälle, die Annelise Johannsen naturgemäß in lebhafter Erinnerung geblieben sind, geben uns die Quellen deutscher Provenienz keinerlei Auskunft. — Ida Marquardsen, eine ehemalige Lehrerin der Schule, hatte gar die Existenz dänischer Schülerinnen vollständig verdrängt, als sie in der Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Auguste-Viktoria-Schule 1936 schrieb, daß es an der

Schule »während der Abstimmungszeit keine Gegensätze gab. Schülerinnen und Kolleginnen waren ja deutsch, wie die teure Muttersprache, in der unsern Kindern deutsches Bildungsgut übermittelt wurde.«¹³

Der intellektuell und pädagogisch wenig anspruchsvolle Versuch, die Existenz einer dänischen Minderheit unter den Schülerinnen einfach nicht zur Kenntnis zu nehmen, scheint schon in der Abstimmungszeit von manchen Lehrern praktiziert worden zu sein. Annelise Johannsen berichtet von ihrem »Naturgeschichtslehrer, der mich nie drannahm, so oft ich mich auch meldete. Das gleiche mit dem Englischlehrer. Es bedrückte mich sehr, denn ich mochte wirklich gerne in die Schule gehen. Nun war ich wie Luft für ziemlich viele Lehrer, ich existierte offenbar nicht. Man versuchte übrigens ein paar Mal mir zu befehlen ‚Schleswig-Holstein meerumschlingen‘ mitzusingen, aber ohne Erfolg; ich schwieg! Ich litt natürlich unter dieser Ungerechtigkeit«.. und »nahm mir im stillen vor, daß ich später, wenn ich erwachsen sein würde, Deutschland ganz den Rücken kehren und nie zurückkommen würde.«

Als ein Zugeständnis des 1918/19 ins Leben gerufenen demokratischen Staates mag es zu werten sein, daß die dänischen Schülerinnen nun nicht mehr an den deutschnationalen Schulfesttagen teilnehmen mußten. Dies gilt besonders für die Abstimmungsfeiern, die seit 1920 alljährlich zur Erinnerung an den deutschen Sieg in Flensburg und den schmerzhaften Verlust Nordschleswigs stattfanden. Die Schule scheint damit aber das nationale Bekenntnis der dänischen Minderheit noch nicht als ein selbstverständliches Recht anerkannt zu haben. Auch dies läßt sich den Erinnerungen Annelise Johannsens entnehmen:

»Mein Vater schrieb für meine Schwester und für mich einen Entschuldigungszettel für den Klassenlehrer mit dem Inhalt: Ich bitte Annelise von der Teilnahme an der Feier zu befreien. In die Schule mußten wir dennoch kommen. Aber wir konnten im Klassenzimmer bleiben, während die anderen in den Festsaal gingen. Natürlich konnten wir es nicht unterlassen, sämtliche Klassenzimmer zu untersuchen, um ‚Kollegen‘ zu finden. Aber wir waren tatsächlich nur drei, die nicht oben im Festsaal waren. Das waren meine Schwester, meine Freundin Ellen Joost, die Nachbarin in der Wrangelstraße und eine Klasse unter mir, und dann ich selbst. Wir drei waren offenbar die einzigen, die einen Entschuldi-

gungszettel von zu Hause mitbekommen hatten; ob die anderen Eltern sich wohl nicht trauten?«

Dem für die Angehörigen einer Minderheit wenig günstigen Klima an der Schule mußten sich die dänischen Kinder und ihre Eltern allerdings inzwischen nicht mehr aussetzen. Als eine der Errungenschaften der Weimarer Republik wurde nämlich seit 1920 ein dänisches Schulwesen aufgebaut, »zum Schutz der dänischen Minderheit in der Stadt«, wie es im Verwaltungsbericht der Stadt Flensburg heißt.¹⁴ Damit erhielten die dänischen Eltern — erstmals seit 1878 — die Möglichkeit, ihre Kinder auf einer dänischen Schule mit dänischer Unterrichtssprache unterrichten zu lassen. Für die »höheren Töchter« bot sich als Alternative zur Auguste-Viktoria-Schule eine private dänische Realschule für Mädchen und Jungen an, die 1920 im »Hjemmet« in der Marienstraße eingerichtet wurde. 1924 konnte die Schule in das neue Gebäude am Schloßwall — die heutige Duborg-Skole — übersiedeln.¹⁵ — Zunächst wurde der Zugang zu den dänischen Schulen allerdings durch Sprachprüfungen eingeschränkt, erst 1928 bestimmte eine preußische Schulverordnung, daß »das Bekenntnis, zur Minderheit zu gehören, ... weder nachgeprüft noch bestritten werden« dürfe. — Die Sprachprüfung dürfte für die von Hause aus dänisch sprechenden Kinder des »Lyzeums« kein Hindernis gewesen sein; gewichtiger war es schon, daß die dänische Realschule nicht die Fortbildungsmöglichkeiten eines Oberlyzeums bieten konnte. Auch aus grundsätzlichen Erwägungen stimmten manche Eltern einem Schulwechsel ihrer Kinder offenbar nur zögernd zu.

»Ich flehte meine Eltern an, auf die dänische Schule gehen zu dürfen«, erzählt Annelise Johannsen. »Auf meinem Weihnachtswunschzettel standen in den Jahren als die drei ersten und größten Wünsche, daß ich auf die dänische Schule gehen darf. Meine Mutter hat mir später diese Wunschzettel gezeigt. Aber mein Vater hatte ganz feste und bestimmte Prinzipien sowie einen ausgeprägten Ordnungssinn. Er meinte, daß ein vollständiger und geschlossener Besuch ein und derselben Schule vorzuziehen war. Dann könnte eine eventuelle spätere Weiterbildung in Dänemark vor sich gehen.« — Erst 1923 erkannte der Vater vollends die »Unerträglichkeit« eines weiteren Verbleibens seiner Tochter auf der deutschen Schule und stimmte einer Umschulung zu. »Meine Freundin Ellen Joost ergriff die Gelegenheit sich anzuschließen und im Laufe der Osterferien wurden wir beide mit einer kleineren Aufnahmeprüfung ... in die dänische Schule in Flensburg aufgenommen, ein unvergeßliches Gefühl.«

Es ist nur allzu verständlich, daß die Kinder ihre Umschulung wie eine Befreiung empfanden: »Nicht nur die Sprache, sondern auch die Tatsache, daß Mädchen und Jungen in eine gemeinsame Klasse gingen, ferner die beinahe kameradschaftlichen — und nicht preußisch-geprägten — Lehrer. Ach, das ganze war in

der Tat jeden Tag ein hinreißendes Erlebnis. Ellen und ich fühlten uns so sehr der ‚Duborg-Skolen‘ verbunden, daß wir jedem Duborg-Schüler, den wir auf der Straße wiedererkannten, zunickten und jeden grüßten; das war für uns wie eine große Familie. Heute sind die Dimensionen in jeglicher Weise anders, aber damals war die dänische Minderheit wie zusammengeschweißt, und wir Schüler betrachteten unsere Schule als so etwas wie ein Zuhause.«

Offenbar haben gerade Ostern 1923 noch weitere Schüler von der Auguste-Viktoria- Schule zur dänischen Schule gewechselt. Die Schulakten schweigen sich zwar über diesen Umstand aus, doch ergaben sich aus den Klassenlisten für das Schuljahr 1922/23 entsprechende Hinweise: In den Listen wird in aller Regel der Grund für den Abgang einer Schülerin vermerkt, bei Annelise Möller (Johannsen) und Ellen Joost, von denen wir wissen, daß sie zur dänischen Schule wechselten, ist hingegen mit Bleistift vermerkt: »Abg. Ostern 1923«. Noch bei weiteren 16 Namen der Klassenstufen VII bis II (heute 4. bis 9. Kl.) findet sich dieselbe Eintragung von derselben Hand. Daraus ließe sich der Schluß ziehen, daß Ostern 1923 immerhin 18 Schülerinnen (von 656) zur dänischen Schule abgemeldet wurden.

Überhaupt konnte die dänische Privatschule zu Ostern 1923 einen ersten Höhepunkt ihrer Entwicklung erreichen: Die Schülerzahl war von 76 im Jahre 1920 auf 553 angewachsen, so daß im Tivoli-Gebäude am Südergraben (heutige Christian-Paulsen-Skole) Parallelklassen eingerichtet werden mußten.¹⁶ Der Verwaltungsbericht der Stadt sah die Ursache für diesen »starken Andrang« in der »umfangreichen Agitation, den gebotenen finanziellen Vorteilen (Bargeldunterstützung, freie Lernmittel, Kleidung usw.) und der schlechten Wirtschaftslage in Deutschland.«¹⁷ Angesichts der Tatsache, daß die Schülerinnen der Auguste-Viktoria-Schule damals größtenteils aus dem gehobenen Bürgertum stammten sowie aus der Schilderung Annelise Johannsens darf davon ausgegangen werden, daß für den Wechsel der dänischen Schülerinnen von der AVS zur dänischen Schule nationale und — damit verbunden — schulische Gründe maßgebend waren; die wirtschaftliche Not der ersten Nachkriegsjahre, die die Entscheidung mancher Eltern aus anderen Bevölkerungsschichten, ihre Kinder zur dänischen Schule zu schicken, mit beeinflußt hat, dürfte dagegen kaum eine Rolle gespielt haben. Nach dem »Exodus« von 1923 hat es an der Auguste-Viktoria-Schule nur noch vereinzelt Schülerinnen aus dänischem Elternhaus gegeben.

Den Weg der nationalen Konfrontation aber beschritt man weiter; die entscheidende Wende zur Kooperation trat erst 1972 ein, als an der Schule mit dem Dänisch- Unterricht begonnen wurde. Heute nimmt die Auguste-Viktoria-Schule hinsichtlich ihres Unterrichtsangebots in dänischer Sprache und Landeskunde

eine führende Stellung ein. Sie ist das einzige schleswig-holsteinische Gymnasium, in dem Dänisch als Grund- und Leistungskurs angeboten wird. Durch den Schüleraustausch mit einem Kopenhagener Gymnasium und intensive Kontakte zur Duborg-Skole in Flensburg werden diese Bemühungen um einen Beitrag zur grenzüberschreitenden europäischen Partnerschaft noch vertieft. — Die Auguste-Viktoria-Schule hat also, wenn man so will, Lehren aus ihrer eigenen Vergangenheit gezogen, die größtenteils im Zeichen nationaler Konfrontation stand.

ANMERKUNGEN

- 1 Monika Weichert-von Hassel, *Gymnasium und Politik 1864-1944*, Flensburg 1980 (Schriften der Gesellschaft für Flensburger Stadtgeschichte, Nr. 29). — *Chronik der Goethe-Schule Flensburg*, hrsg. v. Chronik-Ausschuß der Goethe-Schule, Flensburg 1971.
- 2 Zum Problem des Dänischunterrichts auch unter historischen Gesichtspunkten: Eckhard Bodenstern, *Dänisch an den Schulen des Landes Schleswig-Holstein*, u. a., abgedruckt in: *Grenzfriedenshefte* 4/1981, S. 208-215. Der Aufsatz hätte, gerade mit Blick auf die jüngste Entwicklung an der Auguste-Viktoria-Schule, eine Fortschreibung verdient.
- 3 Dies ergibt sich aus: I(da) M(arquardsen), *Die Flensburger Privat-Mädchenschule in alter Zeit*, zit. n.: *Stadtarchiv Flensburg*, Zeitungsausschnitte, Sammlung Voigt, Mappe 22, Nr. 1. — Heinrich Andresen, *Das Schulwesen der Stadt Flensburg von der Reformation bis 1968*, masch. vervielf., Flensburg o. J. (1968), S. 18f. — Siehe auch J. J. Callsen, *Das Flensburger Schulwesen bis 1886*, Flensburg 1886, S. 28 f.
- 4 Schreiben vom 4. 8. 1886 an die Königliche Regierung in Schleswig, Landesarchiv Schleswig, Abt. 302, Nr. 2688.
- 5 Siehe dazu auch den im Kap. 2 zitierten Bericht M. E. Miangs.
- 6 Die im Verwaltungsbericht der Stadt Flensburg von 1911-1926 (S. 209) veröffentlichten Zahlen mögen vorsichtige Rückschlüsse auf das Verhältnis von dänischen zu deutschen Kindern an unserer Schule zulassen. So sprachen 1913 in der Familie nur deutsch: 9237, nur dänisch: 425, deutsch und dänisch: 381 Kinder — Dabei ist jedoch u.a. zu berücksichtigen, daß die Umgangssprache nicht ohne weiteres mit dem nationalen Bekenntnis zusammen fällt.
- 7 Siehe Anm. 8, 9, 10.
- 8 Valborg Jacobsen, *Flensburg og Fjordmark*, in: *Barn i Flensburg 1890-1920*, hrsg. v. Povl Kürstein, Flensburg 1972, S. 73-93, über die Schule S. 83-85. Zitate aus diesen und den Anm. 9 und 10 genannten Erinnerungen nach einer Übersetzung des Leistungskurses Dänisch, 11. Jg. 1984/85 an der AVS.
- 9 Marie Elsbeth Miang, *Datter i Fluset*: ebd., S. 205-223, über die Schule, S. 215-218.
- 10 Annelise Johannsen, *Mit støre onske: At gå i dansk skole*, in: *Barn og ung i Flensburg 1920-1945*, hrsg. v. L. H. Schubert u. J. Runge, Flensburg 1977, S. 86-102; über die Schule S. 88-95.
- 11 Siehe Anm. 10

- 12 »Flüchtige« Erinnerungen aus der Abstimmungszeit, verfaßt von einer ehemaligen Schülerin, Ms., Flensburg 1985, S. 2, Archiv der AVS, Sammlung.
- 13 Ida Marquardsen, Festschrift des Staatlichen Oberlyzeums zu Flensburg (Auguste-Viktoria-Schule) 1886-1936, Flensburg 1936, S. 27.
- 14 Verwaltungsbericht der Stadt Flensburg 1911-1926, hrsg. v. Magistrat der Stadt, Flensburg 1926, S. 202.
- 15 Dazu u. a.: Duborg-Skolen 1920-1970, hrsg. v. Duborg-Skolen, Flensburg 1970, S. 7ff.
— Eskild Bram, Flensborg 1284-1984, Flensburg 1984, S. 106 ff.
- 16 Verwaltungsbericht 1911-1926, S. 216.
- 17 Ebenda.

Der Deutschunterricht vor und nach 1945²

Dieses Thema ist natürlich ein riesiges Gebiet, und man könnte Stunden darüber sprechen. Ich will deshalb zuerst eine Abgrenzung machen, und ich fange damit an, Ihnen zu erklären, was ich heute unter diesem Titel behandeln werde: Erstens: Was verstehe ich hier unter Deutschunterricht?

Ich werde mich hauptsächlich auf den Unterricht in der Folkeskole (d. h. in deren letzten Klassen), im Gymnasium, an den pädagogischen Hochschulen (Seminarier) und an den Universitäten beschränken. Natürlich kommen hier die Folkeskole und das Gymnasium in Betracht, da in diesen beiden Schulformen der größte Prozentsatz des Deutschunterrichts stattfindet. Die Seminarier und die Universitäten müssen auch berücksichtigt werden, da sie ja die Lehrer ausbilden.

Zweitens: Ich werde mich hauptsächlich mit der Zeit nach dem »Almenskolelov« von 1903 beschäftigen, indem ich jedoch auch noch ganz kurz auf die Zeit vor 1903 eingehen werde, aber nur um das, was 1903 anfang, in einer gewissen Perspektive sehen zu können.

Bevor ich mit dem eigentlichen Referat anfang, möchte ich noch eines betonen: Bei der Ausarbeitung des Referats habe ich mich in erster Linie auf zwei Fragen konzentriert:

Zum ersten: Kann man die Entwicklung des Deutschunterrichts in Dänemark als Paradigma der deutsch-dänischen Beziehungen sehen? und Zum zweiten: Wie ist die heutige Situation des Deutschunterrichts? Und wie wird die Zukunft aussehen? Nun zum eigentlichen Referat:

Es ist selbstverständlich, daß ein so großer Nachbar wie Deutschland für ein so kleines Land wie Dänemark in jeder Hinsicht von großer Bedeutung war und ist — auf Gedeih und Verderb. Diese Bedeutung muß dann auch notwendigerweise dazu führen, daß ein Bedarf besteht, in Dänemark Deutsch zu lernen. Dieser Bedarf war in den Jahrhunderten mit weniger Handel und Reiseverkehr natürlich geringer als heute. Bis etwa 1800 waren es deshalb auch nur wenige Schulen, und zwar die reichsten, die Deutsch anbieten konnten. Seit 1805 versuchte man, an allen höheren Schulen Deutsch einzuführen, aber bis 1850 blieb der Deutschunterricht ziemlich dürftig. Seit 1850 aber nahm Deutsch die führende Stellung unter den modernen Fremdsprachen ein. Diese Stellung mußte aber

²Anläßlich eines Symposions zum Thema »Die Entwicklung der dänisch-deutschen Beziehungen nach 1945«, das vom Goethe-Institut in Kopenhagen veranstaltet wurde, hielt die Verfasserin diesen Vortrag.

1871 an Französisch abgegeben werden, was man natürlich im Zusammenhang mit dem dänisch-deutschen Krieg 1864 und dessen Ergebnissen für Dänemark sehen muß.

Hier möchte ich Georg Brandes zitieren. Er schreibt in seinem Buch über Berlin aus dem Jahre 1885, daß die ganze Misere für Dänemark von der Tatsache herrühre, daß man von dänischer Seite über Deutschland ganz einfach zu wenig gewußt hat.

Er sagt auch, daß man schon dafür Verständnis haben kann, daß nach dem Krieg ein großer Haß entflammte, der alle Vernunft umnebelte. Er denkt hier an die vielen Versuche, die Kenntnis der deutschen Sprache zu verringern oder sogar abzuschaffen. In diesem Zusammenhang erwähnt er diese Zeilen von Hostrup:

Krig mod Sproget, Mordersproget.

Tysk os blive maa som Russisk,

Fjendesproget, Trseldomssproget,

Trindt i Danmark dødt og glemmt.

und in meiner Übersetzung:

Krieg der Sprache, der Mördersprache.

Deutsch uns werden muß wie Russisch,

Die Feindessprache, die Sklavensprache,
rings in Dänemark tot und vergessen.

Selber meint Brandes jedoch, daß eine ganz andere Reaktion viel richtiger gewesen wäre, und zwar die, die man 1871 in Frankreich erlebte. Da wurde in allen Schulen Deutsch als Fremdsprache eingeführt. Brandes meint weiter, daß die erste Bedingung einer gründlichen Verteidigung gegen Deutschland eine gute Deutschlandkenntnis sei. In dieser Verbindung bedauert er sehr, daß zu wenig Dänen in Deutschland studierten, zu seiner Zeit an der Universität Berlin nur einer. Er deutet an, man habe es an der Universität Kopenhagen nicht gern gesehen, daß ein Student nach Deutschland ging, um dort zu studieren. Er sagt sogar, daß es mehr oder weniger als Landesverrat betrachtet werde, etwas Wahres über Deutschland in Dänemark zu sagen. Also ein sehr starkes Ressentiment.

Was 1864 geschehen war, konnte aber an der Tatsache nichts ändern, daß Deutschland für Dänemark in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht von größter Bedeutung gewesen war und auch weiter sein würde.

Bis 1871 hatte es nur eine Art Gymnasialausbildung gegeben, die altsprachliche. In diesem Jahre wurde aber auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Zug gegründet. Erst nach einer heftigen Debatte in den nächsten paar Jahr-

zehnten siegte der Gesichtspunkt, daß die modernen Sprachen für die Schüler von größerem Nutzen seien als die klassischen.

Wir sind jetzt im Jahre 1903, wo das große Schulgesetz: das »Almenskolelov« beschlossen wurde. Damit wurde auch der dritte Zug im Gymnasium, der neu-sprachliche, eingeführt.

In der Debatte am Ende des 19. Jahrhunderts waren im höchsten Grade auch die Methoden im Fremdsprachenunterricht erörtert worden. Vor allem aber die Frage: Was ist wichtiger: die Sprache — oder die Literatur/Kultur des fremden Landes? Ich kann auf diese Debatte hier nicht näher eingehen, möchte aber nur den Namen Otto Jespersen erwähnen, weil man in dem Endresultat gewisse Spuren von seinem Einfluß sehen kann. 1903 stand es aber fest, daß der Unterricht in den modernen Fremdsprachen vor allem den Geist der Schüler bilden, sich daher in erster Reihe mit der älteren Literatur beschäftigen sollte, während der wirkliche Gebrauch der Fremdsprache etwas in den Hintergrund trat.

In den Lehrplänen für die »Mellemskole« werden drei Ziele für den Deutschunterricht erwähnt, und zwar in folgender Rangfolge:

1. die Aussprache
2. die Lesefähigkeit und
3. die Fähigkeit, einfache Sätze bilden zu können.

Besonders das letzte Ziel, aber auch das mit der Aussprache, ist interessant und spiegelt deutlich eine Entwicklung in Richtung der gesprochenen Sprache wider. Es wird sogar direkt vor dem Ableiern von grammatischen Regeln gewarnt! Weiter heißt es, daß der Lehrer den Schülern deutsche Texte vorlesen soll, so daß sie die Sprache nicht nur durch das Auge, sondern auch durch das Ohr auffassen lernen. Man muß also sagen, daß 1903 schon kommunikative Gesichtspunkte sich geltend machten, und daß die Ideen hinter dem »Almenskolelov« in diesen Punkten recht modern waren. Wie man sonst die Ziele erreichen sollte, blieb dem einzelnen Lehrer überlassen.

Im Laufe der nächsten Jahre zeigte es sich, daß gerade der Punkt mit der Sprechfähigkeit sehr problematisch war, und zwar, weil die Lehrer ganz einfach zu geringe Deutschkenntnisse hatten. An den Seminarier gab es keinen Sprachunterricht, und die Lehrer, die sich weiter ausbilden wollten, mußten zu der »Lasrerhojskole« gehen. Diejenigen, die das taten, wurden sicher sehr tüchtig, aber das waren natürlich die wenigsten, und das heißt, daß an den meisten Schulen in der »Mellemskole« Lehrer unterrichteten, die die deutsche Sprache nicht mündlich beherrschten. Man kann sich das Resultat Vorstellern Es waren also gute Intentionen und gewisse Reformgedanken für den Sprachunterricht in dem Gesetz; die Verwirklichung dieser Intentionen war aber unmöglich.

Was das Gymnasium betraf, war das Ziel ein doppeltes;

1. den Schülern einen für ihre Geistesbildung bedeutenden Einblick in wesentliche und charakteristische Seiten des geistigen Lebens und der ganzen Kultur des deutschen Volkes zu vermitteln,
2. eine Erweiterung der in der »Mellemskole« erworbenen Fähigkeiten, die deutsche Sprache zu gebrauchen.

In der Praxis zeigte es sich bald, daß die Forderungen in Verbindung mit dem ersten Ziel so groß waren, daß sie alles andere überschatteten. Das heißt, man beschäftigte sich in den Schulen in erster Linie mit älteren und viel zu schwierigen Texten und hatte für das rein Sprachliche keine Zeit. Man kann auch aus verschiedenen Berichten lesen, daß die Schüler auf dem Gebiet der Sprechfertigkeit meistens schlimm dran waren. Bei der Prüfung sollten sie ja nämlich Deutsch sprechen können. Wie waren denn die Lehrer für das Gymnasium ausgebildet worden? Kurz, wie sah der Unterricht an der Universität aus? (Es gab ja damals nur die Universität Kopenhagen). Um diese Zeit war der einzige Professor der Germanistik Hermann Möller, und über seine Interessen bekommt man durch die Erinnerungen von Professor Carl Roos einen sehr guten Eindruck. Er schreibt nämlich von seinem alten Lehrer: Carl Roos: Indhostningens tid, Livserindringer Bind 2, G. E. C. GAD 1961 (København)

Som universitetslaerer i sit fag holdt Hermann Møller sig til de ældste sprogrtrin: gotisk, oldhojtyisk etc., tiden efter Morten Luther eksisterede ikke. Resultatet var, at når hans studenter søgte til tyske universiteter, kunne de på disse felter ofte mere end de tyske kammerater. Da han opfordrede en dygtig Student til snart at indstille sig til examen og fik svaret, at det kunne han kun mod sikkerhed for ikke at blive prøvet i noget efter år 1200, ytrede han beroligende, at det lod sig ordne. Hans forelesning over det middelalderlige heltedigt Nibelungenlied, der strakte sig over flere semestre, fordybede sig med dræbende kedsommelighed i tekstkritiske detaljer, debat om ægthed eller uægthed af hvert enkelt vers, med tilslutning eller polemik mod foregående forskere. Hermann Möller arbejdede med andre ord ganske som en Professor i Tyskland kan gøre, uden at betænke, at hvad der er legitimt i et land med mange universiteter, og hvor studenterne har frit valg mellem dette og hint, ikke er det, hvor landet kun ejer eet, som foruden at give sine studenter videnskabelig skoling, også skal uddanne dem til som gymnasielærere at give opvoxende intellektuel ungdom forestilling om et fremmed lands litteratur og kultur.

Überhaupt geht aus Materialien aus der Zeit klar hervor, daß die deutsche Sprache nur historisch gesehen wurde, und daß der Unterricht an der Universität in der Tradition des Lateinunterrichts betrieben wurde. Wie sollten dann die Gymnasiallehrer mit ihren Schülern die für das Gymnasium gesetzten Ziele erreichen können? Professor Roos hat es denn auch so ausgedrückt, als er einmal von

dem Deutschunterricht des Gymnasiums sprach: Es besteht, was das Literaturstudium betrifft, nur ein quantitativer Unterschied zwischen dem Unterricht der Universität und dem des Gymnasiums (meine Übersetzung).

1916 wurde dann ein Versuchsunterricht an der Universität eingeführt, und zwar in der Disziplin Sprechfähigkeit. Gleichzeitig bekam das Fach Deutsch einen zweiten Professor, was mit der großen Popularität des neusprachlichen Zugs zusammenhing.

Für das »Almenskolelov« ist noch eine Sache betonenswert: Deutsch hatte eine sehr solide Stellung, als gleichberechtigt mit Englisch. Es konnte Haupt- oder Nebenfach sein, das bestimmten die einzelnen Schulen. In beiden Fällen hatte es aber eine große Stundenzahl. Im Laufe der Jahre wurde Englisch immer mehr als Hauptfach gewählt (natürlich gab es hier geographische Unterschiede). Als Kuriosum möchte ich aber erwähnen, daß Deutsch auch als Nebenfach eine so wesentliche Position hatte, daß ein Schüler, der im Fach Deutsch extrem schlecht war, beim Abitur durchfallen würde, wenn er auch sonst sehr tüchtig war.

Was ich hier von dem »Almenskolelov« gesagt habe, gilt dann im großen und ganzen bis 1935. Hier könnte man sich fragen: Hatte denn der Erste Weltkrieg keine Bedeutung für den Deutschunterricht in Dänemark? Da muß ich offen sagen, daß ich keine großen Wirkungen habe finden können, es sei denn ein paar kleinere Regulierungen, die ich kurz erwähnen werde. Im mathematischen Zug sollten die Schüler zwischen Englisch und Deutsch wählen, und allmählich wurde also immer öfter Englisch gewählt. Da fragte 1914 ein privates Gymnasium das Unterrichtsministerium, ob man vielleicht neben Englisch auch noch Deutsch unterrichten dürfe, und zwar statt des altdänischen Pensums. Das wurde genehmigt, und im Jahre 1922 wurde das dann an allen Gymnasien generell erlaubt. 1924 wurde diese Erlaubnis sogar erweitert, so daß sie auch für den altsprachlichen Zug galt. Wenn man hierin eine Wirkung des Krieges auf den Deutschunterricht sehen kann, dann also eine positive. Dänemark hatte ja auch 1920 Sønderjylland zurückgeköriegt, aber immerhin ist es ziemlich stark, die eigene nationale Vergangenheit hinter dem Fach Deutsch rangieren zu lassen. Noch eins zu dem Inhalt des Deutschunterrichts zwischen 1903 und 1935: Weder in den Schulen noch an der Universität beschäftigte man sich mit der deutschen Geschichte oder mit der deutschen Gesellschaft, schon gar nicht mit der zeitgenössischen. Hier konnte auch der Krieg nichts ändern. Wie tief man in der alten Tradition wurzelte, sieht man auch aus der Tatsache, daß die Anleitungen für den Deutschunterricht an den Handelsschulen, z. B. Niels Brocks Handelsschule, denen des neusprachlichen Zugs genau entsprachen, also überwiegend ältere Literatur und Literaturgeschichte und keine Forderung nach Einsicht in

gesellschaftliche Verhältnisse oder dergleichen umfaßten. Das war 1920. Was die Sprache betraf, entwickelte sich der Unterricht von 1903-1935 immer mehr in Richtung der grammatischen Methode und immer weiter weg von den Intentionen, die man 1903 eigentlich hatte. Es gibt fürchterliche Beschreibungen davon, wie der Unterricht betrieben wurde. Man braucht ja auch nur die Bücher von damals zu betrachten. Die »Stiløvelse« war bei den Lehrern sehr beliebt. Charakteristisch war hier: Die Sätze waren aus jedem Zusammenhang herausgerissen. Sie waren nur da um der grammatischen Regeln willen. Die Wortwahl spiegelte ein Weltbild wider, das mit der Zeit der Schüler nichts zu tun hatte. Immer war von Königen, Fürsten und Generälen die Rede. Gewöhnliche Leute kamen eventuell vor, aber dann meist in lächerlichen Rollen. Das heißt, daß diese Übungen den Schülern in jeder Hinsicht fremd Vorkommen mußten, und daß die Schüler für den kommunikativen Gebrauch der Sprache so gut wie nichts lernen konnten. Eine Befragung unter Schülern, die 1933 von der »Politiken« gemacht wurde, zeigte denn auch, daß Deutsch eine unbeliebte Sprache sei.

Alle Dänen werden auch bezeugen können, daß das Fach Deutsch immer noch etwas unter dem Image leidet, das es damals bekam, und einen harten Kampf hat auskämpfen müssen, um das allmählich zu ändern. Wenn ältere Dänen von ihrem Schulunterricht in Deutsch sprechen, fangen sie sofort an, zum Beispiel: aus, außer, bei binnen . . . oder: der Bär, der Christ, der Fürst . . . herunterzuleiern.

Dieser sehr stark grammatisch betonte, und, möchte ich sagen, oft geistlose Unterricht hat dem Fach unendlich geschadet und Deutsch ein so stark negatives Image gegeben, daß man die Schäden kaum überschätzen kann.

Ich kann nicht umhin, hier Hans Scherfig, »Det forsømte forør« zu zitieren: Hans Scherfig: Det forsømte forår, Gyldendals tranebøger, 1960 Hvad den tyske grammatik angår, så forholder det sig sådan, at de verber er uægte sammensatte, som sammensættes med ab, an, auf, aus, bei, dar, ein, empor, entgegen, fort, her, hin, mit, nach, nieder, ob, vor, weg, wider og zu. Og for virkelig at kunne denne række skal den læres både forfra og bagfra. Transitiverne iblandt de med durch, über, um og under sammensatte verber er uægte sammensatte. Men når transitiverne iblandt de med durch, über, um og under sammensatte verber har deres egentlige betydning, så er de uægte sammensatte, når sætningens Objekt (altså i passiv subjektet) er den ting, som selv kommer eher tænkes at komme igennem, over, omkring eher under noget andet, altså når objektet forandrer sin plads. Men derimod ægte sammensatte, når sætningens Objekt (altså i passiv subjektet) er den ting, som noget andet kommer eller tænkes at komme igennem, over, omkring eller under, altså når objektet bliver på

sin plads. Men durch danner dog i flere tilfælde en luegte sammensætning, uagtet det efter hovedreglen ville danne en regte, nemlig når det betyder tvær over, itu, til ende, heit igennem og på alle ledder. I overført betydning danner durch og um en uasgte, men über og unter en regte sammensætning. — Det må man vide, hvis man vil lære det tyske sprog.

Og hvad Guadalquivir angår, så er den også en undtagelse fra den regel i Kapers tyske grammatik, at floder inden for Europa er hunkøn, hvis de ikke ender på o. Scherfig machte im Jahre 1924 Abitur.

1935 kam dann ein neues Schulgesetz für das Gymnasium, und man kann feststellen, daß die Priorisierung der Unterrichtsziele nicht geändert wurde: also, erstes Ziel: ein für die Geistesbildung der Schüler wesentlicher Einblick in charakteristische Seiten der deutschen Kultur, und zweites Ziel: eine Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten. Das Literaturstudium wurde sogar noch mehr in Richtung der Klassiker geschoben. Überhaupt kann man kaum eine Entwicklung sehen. Alles in allem sind die Forderungen eher strenger als milder geworden. Freilich heißt es von einem Teil des Lesepensums für Deutsch als Nebenfach: Man soll 150 Seiten schwierigere Prosa von gewichtigem Inhalt lesen, die geeignet sind, den Schülern einen Einblick in verschiedene Seiten des deutschen Lebens und der Kultur zu geben. Hier dürften solche Texte nicht fehlen, die Auskunft über die Natur des Landes geben, über seine Geschichte und die gesellschaftlichen Verhältnisse. In den dazu gehörenden Anleitungen für den Unterricht steht kein Wort über deutsche Natur, Geschichte und Gesellschaftsverhältnisse.

Wie verhielt es sich aber jetzt mit der Ausbildung der Lehrer? An den Seminarier hatte man im »Seminarilov« von 1930 Unterricht in Deutsch und Englisch eingeführt; ein Ausbau fand 1940 statt, und 1947 wurde die Ausbildung wieder erweitert, so daß man ungefähr das Niveau des neusprachlichen Abiturs erreichte. Da die Ausbildung aber nur freiwillig war, ist der Unterricht in der »Mellemkole« und der »Realklasse« doch oft sehr mangelhaft gewesen.

Was die Gymnasiallehrer betraf, hatten sich die Verhältnisse an der Universität allmählich etwas verbessert. Vor allem soll hier der Einsatz von Professor Carl Roos erwähnt werden, der die pädagogische Seite des Studiums stark betonte und sich in seinem Unterricht vor allem der Textanalyse widmete. Neben Roos hatte man dann Professor Hammerich, der die Grammatik, die Sprachgeschichte usw. besorgte, und dazu hatte man Assistenten, oft deutschsprachige, die die Sprechfähigkeitsübungen besorgten. Auf dem Gebiet Geschichte, Gesellschaftsverhältnisse usw. gab es immer noch gar keinen Unterricht. Alles in allem waren die Gymnasiallehrer also jetzt viel besser imstande, den Forderungen gerecht zu werden.

So ungefähr war also die Situation für den Deutschunterricht, als die Epoche einsetzte, die notwendigerweise für das Fach eine riesige und verhängnisvolle Bedeutung bekommen mußte: die Hitlerzeit, und in diesem Zusammenhang besonders die Zeit der deutschen Besetzung Dänemarks.

Wenn wir nun immer noch die beiden Ziele des Unterrichts vor Augen halten, ist es klar, daß man was das erste betraf (deutsche Literatur und Kultur), im großen und ganzen nur weitermachen konnte. Es war ja immerhin so, daß man sich überwiegend mit den Klassikern beschäftigte, und das verstärkte sich nun. Vielleicht verschob sich das Hauptgewicht von den früher gelesenen Werken in Richtung auf z. B. Wilhelm Teil oder Don Carlos und Egmont, aber sonst brauchte man auf diesem Gebiet nicht viel zu ändern. Anders verhielt es sich mit der sprachlichen Seite; da kann man sich leicht vorstellen, daß es für die Lehrer ziemlich unmöglich gewesen ist, die Motivation der Schüler zu erregen. Was die geschichtliche und die gesellschaftliche Seite betrifft, liegt es auf der Hand, daß die kleinen Ansätze, die es auf diesem Gebiet eventuell gegeben hatte, jetzt total gelähmt wurden. Zusammenfassend kann man wohl von dem Deutschunterricht dieser Jahre sagen: Man hielt den Atem an, versuchte so wenig wie möglich aufzufallen.

Wie sah es dann 1945 und die ersten Jahre danach aus? Es gab natürlich eine heftige Debatte, was mit Deutsch als Fach geschehen sollte. Das Ressentiment war so groß, daß natürlich von vielen Seiten vorgeschlagen wurde, Deutsch aus dem Unterrichtsplan ganz zu streichen. Andere meinten jedoch, daß ein gewisses Maß an Deutschkenntnissen immer noch von Bedeutung sein würde, und zwar aus wirtschaftlichen Gründen; man dachte also hauptsächlich an den Handel. Das würde dann Deutsch als Fach der »Mellern- und Realskole« rechtfertigen können.

Was das Gymnasium betraf, gab es verschiedene Auffassungen. Einige meinten, das Studium der deutschen Klassiker sei für das Verständnis der dänischen Literatur und Kultur von so großer Bedeutung, daß man ohne diese Perspektive den Halt verlieren würde. Andere erklärten in ihrer Bitterkeit, daß die deutsche Literatur den Dänen nichts zu bieten habe. Der damalige Vorsitzende des Deutschlehrerverbandes

I. Mogensen mahnte dann 1947 zur Besinnung und forderte dazu auf, eine Änderung der Lehrpläne warten zu lassen, bis sich alle etwas beruhigt hätten und sich nicht mehr von subjektiven Gefühlen leiten ließen. Es kamen tatsächlich dann auch erst 1953 neue Lehrpläne, und die waren im Verhältnis zu denen aus dem Jahr 1935 nur wenig geändert. Deutsch hatte jetzt sogar eine Stunde mehr bekommen. Dieses Resultat dürfte nach dem, was passiert war, und was in der Debatte nach 1945 erörtert worden war, sehr überraschend anmuten. Wie

konnte es überhaupt so kommen? Ich möchte folgende Begründungen geben:

1. Niemand konnte, jedenfalls nicht acht Jahre nach dem Krieg, im Ernst bestreiten, daß die deutsche Geistesgeschichte für die dänische von immenser Bedeutung ist, und daß den dänischen Schülern damit nicht gedient ist, die gemeinsame Kulturgrundlage nicht zu kennen. Hier stellte es sich heraus, daß die, wie viele meinen würden, zu übertriebene Betonung der älteren Literatur, vor allem der klassischen, jetzt von großem Nutzen war;
2. Die Vernunft siegte, indem man einsah, daß der große Nachbar auch weiterhin für Dänemark eine wichtige Rolle spielen würde, und daß Deutschkenntnisse deshalb auch in Zukunft notwendig sein würden.
3. Die Entscheidung über das Schicksal des Fachs wurde erst 1953 getroffen. Zwei Personen, die hier eine sehr große Rolle spielten, müssen hier erwähnt werden: Dr. Højberg Christensen, der die »undervisningsinspektion« vertrat, und A. Rossen, der Fachberater für Deutsch war.

Die 50er Jahre waren generell von einer Reformdebatte geprägt. Das ganze Schulwesen sollte geändert werden. Das Resultat für die Folkeskole wurde das blaue Gutachten (den blå betænkning) von 1960, und für das Gymnasium das rote Gutachten (den rode betænkning), auch von 1960.

Im blauen Gutachten steht der Text an sich im Zentrum, und zwar ein solcher Text der den Schülern etwas sagen kann. Die Texte sollten z. B. den Schülern einen Einblick ins tägliche Leben der deutschsprachigen Länder geben. Was das Sprachliche betraf, wandte man sich gegen das Theoretisieren und forderte zu neuen Methoden auf, die Deutsch als Gebrauchssprache eher berücksichtigten.

Im roten Gutachten werden die beiden Ziele des Unterrichts von früher beibehalten (das Sprachliche und das Kulturelle), jetzt steht aber das Sprachliche zuerst. Was die Grammatik betraf, sollte sie nicht mehr um ihrer selbst willen gelernt werden. Die »Stilovelse« sollte auch in Verbindung mit den gelesenen Texten gesetzt werden. Was das Kulturelle betraf, waren meines Erachtens besonders zwei Punkte wichtig:

1. Man sollte viel mehr moderne Texte lesen, und im großen Umfang extensiv.
2. Es wurde wieder einmal hervorgehoben, daß man 50 Seiten Prosa lesen sollte, die geeignet waren, einen Einblick in die Geographie und die Geschichte des deutschen Sprachgebietes zu geben. Hier wurde aber hinzugefügt: oder Texte, die aktuelle, gesellschaftliche Verhältnisse oder Kulturströmungen innerhalb dieses Gebiets beleuchten.

Wieder einmal muß man feststellen, daß in den dazugehörigen Anleitungen für den Unterricht kein Kommentar dazu gegeben wird, was ich so auslege, daß man es noch nicht ganz ernst gemeint hat. Es hat also im Deutschunterricht

jedenfalls bis in die 60er Jahre dieses Jahrhunderts so gut wie keinen Unterricht gegeben, der sich mit aktuellen oder neueren gesellschaftlichen Themen beschäftigt hat. Hierin unterscheidet sich der Deutschunterricht vielleicht nicht wesentlich von dem Englischunterricht, aber doch etwas. Schon ganz früh im Jahrhundert lernte man vom englischen Parlament, vom Cricketspiel und vom Gerichtswesen.

Die dänisch-deutschen Beziehungen haben hier sicher eine gewisse Rolle gespielt. Erst in den Leseplänen und Anleitungen von 1971 sieht man klar, daß es ernst gemeint ist mit der Landeskunde. Hier stehen die üblichen Bemerkungen, aber auch, daß die Texte durch die größtmögliche Zusammenarbeit mit anderen Fächern als Teile eines größeren historischen und ideebestimmten Zusammenhangs gesehen werden sollen. In den Anleitungen für den Unterricht steht sehr viel davon, wie das in der Praxis aussehen kann, z. B. werden Zeitungsartikel und Zeitschriften in Verbindung mit der Forderung nach neuem Stoff erwähnt. Das hat sich in den bis jetzt neuesten Leseplänen von 1981 natürlich nicht geändert. Seit 1971 steht dann Deutsch, was den aktuellen und gesellschaftlichen Stoff betrifft, neben Englisch. Wie sieht es auf diesem Gebiet mit der Lehrerbildung aus?

Erst seit 1977 werden die Studenten am Institut für germanische Philologie an der Universität Kopenhagen in der Disziplin Geschichte, Kulturgeschichte, moderne gesellschaftliche Verhältnisse unterrichtet. Für die anderen Universitäten gilt ungefähr das gleiche. Das war aber auch höchste Zeit, denn die Studenten, die zu dem Zeitpunkt anfangen, Deutsch zu studieren, hatten von der Schule her nicht mehr mit Sicherheit etwas über deutsche Geschichte gelernt. Dazu kommt, daß sie als fertige Deutschlehrer im Gymnasium im Deutschunterricht die volle Verantwortung haben werden, die Schüler über die deutsche Geschichte zu informieren. Alles weil der Unterricht im Fach Geschichte sich so geändert hat, daß nicht mehr eine chronologische Behandlung der ganzen Geschichte stattfindet. Man wählt jetzt statt dessen Einzelepochen aus, mit denen man sich dann eingehender beschäftigt.

Im Deutschunterricht gibt es also jetzt wirklich die Disziplin Landeskunde, und zwar in den Literatur- und Sprachunterricht integriert, denn Landeskunde soll und muß sowohl in Verbindung mit nonfiktiven als mit fiktiven Texten gelehrt werden. In der Unterrichtsanleitung heißt es, daß man sich mit den Verhältnissen in den deutschsprachigen Ländern beschäftigen soll. Geographisch dominiert die Bundesrepublik; während der letzten ungefähr 15 Jahre wird aber die DDR bestimmt auch behandelt, und zwar in immer größerem Umfang. Das hängt wohl auch damit zusammen, daß Auslandskurse für die dänischen Deutschlehrer sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR abgehalten

werden. Auch in Österreich und in der Schweiz wurden solche Kurse abgehalten, aber diese beiden Länder treten doch im Unterricht sehr in den Hintergrund. Was die Lehrerbildung betrifft, muß ich noch erwähnen, daß seit 1954 an den Seminarier der Begriff »Liniefag« existiert. Das heißt, daß der angehende Lehrer ein paar Fächer besonders gründlich studiert, also z. B. Deutsch. Dadurch hat man natürlich weit besser qualifizierte Lehrer für den Deutschunterricht der Folkeskole bekommen.

Wir kommen jetzt endlich auf das Jahr 1985, und ich stelle die Frage: Wie steht es heute um den Deutschunterricht? Vorurteile auszuwischen und ein negatives Image in ein positives zu ändern, dazu gehören harte Arbeit, viel Zeit, Information, Offenheit auf bisher geschlossenen Gebieten und, im Falle Deutsch, vielleicht ein bißchen weniger Zurückhaltung von deutscher Seite — jedenfalls den Behörden gegenüber. Es gibt ja noch sehr viel, was uns auch heute in den beiden Deutschlands erschrecken kann. Internationale Erscheinungen wie z. B. der Terrorismus, der neue Nationalsozialismus und Korruption sind in der Auffassung der dänischen Öffentlichkeit von besonderer Stärke und erregen besondere Aufmerksamkeit und Besorgnis, wenn sie in unserem großen Nachbarland Vorkommen. Da hilft es natürlich, daß auch von deutscher Seite hier Kritik geübt wird, und daß man z. B. auch die Friedensbewegung, die Grünen, Antiatomkraftdemonstrationen, Böll, Grass, Brandt und Schmidt mit der Bundesrepublik verbindet. Alle guten Kräfte müssen aber Zusammenarbeiten. In dieser Verbindung ist natürlich auch die ganze Arbeit des Goethe-Instituts von entscheidender Bedeutung. Vor allem ist es wichtig und sehr gut, daß man das Haus und die vielen Veranstaltungen dem dänischen Publikum immer mehr geöffnet hat, und immer bewußter daran arbeitet, eine größere Schar einzufangen. Hier helfen auch die Reiselektoren sehr gut mit. Sie leisten wirklich eine solide und wertvolle Arbeit. Kurse in der Bundesrepublik und in der DDR sind auch von sehr großer Bedeutung. Austausch zwischen Deutschen und Dänen auf verschiedenen Niveaus ist immer wertvoll, sowie jeder Schülerbesuch. Ich könnte mir auch vorstellen, daß viel mehr deutsche Radio- und Fernsehsendungen eine günstige Wirkung haben könnten. Man sollte da versuchen, einen gewissen Druck auf Danmarks Radio zu legen. Bald wird es wohl möglich, hier Satellitensendungen zu sehen, aber damit sollte man sich nicht begnügen.

Zum Deutschunterricht zurück: Wie steht es jetzt um den Deutschunterricht? In der Folkeskole sieht es wohl ziemlich positiv aus. Obwohl Deutsch hier nicht mehr obligatorisch ist, wird es von mehr als 80 % der Schüler gewählt. Vielleicht ist das, werden viele sagen, eine Folge der Forderung, daß man drei Jahre Deutschunterricht hinter sich haben muß, um ins Gymnasium zu kommen. Auf der anderen Seite braucht man, glaube ich, nicht dies als Erklärung für die Wahl

der Schüler. Wir erleben jedenfalls jetzt in der Regel, daß die Schüler zu uns ins Gymnasium kommen mit einer positiven Haltung zur deutschen Sprache. Deutsch ist also jetzt, im Gegensatz zu 1933, ein beliebtes Fach geworden. Dies sehe ich in erster Linie als das Resultat von drei Faktoren:

1. Die Deutschlehrer der Folkeskole sind tüchtiger geworden.
2. Es stehen ihnen bessere Materialien zur Verfügung als früher.
3. Sie verwenden weit sinnvollere Unterrichtsmethoden als früher.

Wie sieht es im Gymnasium aus? Es hat hier in diesem Jahrhundert in einer gewissen Weise um den Deutschunterricht des Gymnasiums nie schlechter gestanden als jetzt. Kurz: der Deutschunterricht hat einen Tiefpunkt erreicht. Es gibt meines Erachtens jedoch gute Möglichkeiten dafür, daß sich dies bald bessern wird. Ja, es muß sich einfach ändern, denn es besteht eine Riesendiskrepanz zwischen dem Bedarf der Dänen an Deutschkenntnissen und den realen Möglichkeiten, sich diese Kenntnisse zu erwerben, jedenfalls innerhalb des normalen Schulsystems (Folkeskole und Gymnasium).

Das hört sich sehr negativ und provozierend an und fordert einige Erklärungen: Natürlich habe ich das hier mit Absicht etwas zugespitzt und provozierend ausgedrückt; es ist aber wirklich sehr viel Wahres darin. Wenn ich das Wort Tiefpunkt benutze, hat das in keiner Weise mit den Schülern oder den Lehrern, mit den Büchern oder den Methoden, mit den Lehrplänen oder den Prüfungen zu tun. Da ist, kurz gesagt, nicht viel zu kritisieren. Nein, mit dem Wort Tiefpunkt denke ich an die relative Anzahl der Schüler, die im Gymnasium auf einem hohen Niveau, d. h. dem neusprachlichen Niveau Deutsch lernen. Das sind kaum 20 % eines Abiturientenjahrganges, von den Jungen sogar nur 6 %. Als Vergleich können die Zahlen von 1970 erwähnt werden. Da waren es 61 % der Mädchen und 22 % der Jungen. Das war nun das hohe Niveau, und das ist schon schlimm an sich. Viel schlimmer ist aber eigentlich, daß es sehr viele Schüler gibt, die im Gymnasium gar keinen Deutschunterricht erhalten. Beim Abitur 1985 sahen die Zahlen so aus:

45 % der Mädchen und 76% der Jungen.

Man kann die Situation auch anders beschreiben: Für das Fach Deutsch bedeutete die Entwicklung im Gymnasium 1967-1982 eine relative Halbierung, während z. B. Französisch im Laufe derselben Jahre mehr als eine relative Verdoppelung erlebte. (Der Prozentsatz der Schüler, die das Gymnasium besuchen, ist stark gestiegen, und fast alle Schüler lernen Französisch). Man kann sich nun fragen: Hat man diese Entwicklung gewollt? Sind diese Zahlen das Resultat eines bewußten Plans? Ich glaube ganz sicher sagen zu können, daß dies nicht der Fall ist. Die Entwicklung hat ganz einfach die Ausbildungsplaner überrascht. An dieser Entwicklung sind vor allem zwei Faktoren schuld: 1. Der mathemati-

sche Zug wird immer stärker — auf Kosten des sprachlichen Zugs. Zwei Drittel aller Schüler wählen jetzt den mathematischen Zug, und hier müssen sie zwischen Englisch und Deutsch wählen, was natürlich dazu führt, daß in 88 % der Fälle Englisch gewählt wird.

2. Die Schüler des sprachlichen Zugs können nach der ersten Gymnasialklasse verschiedene Zweige wählen, und nur diejenigen, die den neusprachlichen Zweig wählen (rund 50 %) bekommen mit Sicherheit Deutsch auf dem hohen Niveau. In den anderen Zweigen fällt Deutsch nämlich entweder ganz weg oder kann statt Englisch gewählt werden. Der Tiefpunkt hängt also mit der Struktur des heutigen Gymnasiums zusammen. Wenn dies so weitergeht, wird es für die dänisch-deutschen Beziehungen katastrophale Folgen haben können.

Professor Heinrich Bach: Tysk i det danske undervisningssystem indtil ca. 1960: Endnu kräftigere forringes fagets position ved, at gymnasiets matematisk- naturvidenskabelige linie (næststen) heit har droppet faget tysk. Det er fremfor alt denne linies studenter, som senere i livet indtager de fleste af samfundets nøglepositioner. Derved får tysk netop i de indflydelsesrige kredse en svag stilling. Denne udvikling er selvforstærkende og giver sig udslag i den ensidighed, som præger medierne. Presse, radio, TV beherskes ganske af angelsaksisk stof og synspunkter, medens de tysktalende lande får en sparsom og oftest ensidig negativ omtale. Dette til trods for den positive rolle, de aktuelt spiller økonomisk/politisk og den ligeledes positive betydning, de har haft for det lange perspektiv i dansk kulturtradition. Wird es denn so weitergehen? Ich glaube nicht. Gerade jetzt wird eine Reform des Gymnasiums besprochen und im Folketing verhandelt. Wie die aussehen wird, kann man noch nicht mit Sicherheit sagen. Eines steht jedoch fest: Man hat eingesehen, daß die Mathematiker zu geringe Fremdsprachenkenntnisse haben. Außerdem steht fest, daß Englisch jetzt unbestritten als erste Fremdsprache angesehen wird, und das bedeutet für Deutsch das Positive, daß man in Zukunft Deutsch nicht mehr in Konkurrenz mit Englisch wird wählen sollen, dagegen aber in Konkurrenz mit den übrigen Fremdsprachen, die im Gymnasium unterrichtet werden. Das heißt mit Französisch, Russisch und Spanisch. In dieser Gruppe wird sich Deutsch mit Sicherheit weit besser behaupten können.

Wie kann ich da so sicher sein?

1. Deutsch ist kein unbeliebtes Fach mehr.
2. Deutschkenntnisse sind für uns Dänen aus 64 guten Gründen sehr wichtig:
 1. Die Bundesrepublik ist unser größter Handelspartner (im Export und Import).
 2. Die Bundesrepublik ist der wichtigste Kommunikationspartner Dänemarks (Briefe, Telefongespräche, Tourismus).
 3. Das deutsche Sprachgebiet hat nach dem russischen die größte Bevölke-

rung in Europa.

4. Nur das englische Sprachgebiet hat, was die Buchtitel betrifft, eine größere Produktion als das deutsche.

5. Die Kommunikation mit großen Teilen von Osteuropa, z. B. mit der DDR, der Tschechoslowakei und Ungarn geht für Dänen hauptsächlich via deutsche Sprache. Hierzu kämen dann noch die restlichen 59 guten Gründe, die ich Ihnen aber hier ersparen werde. Daß die Schüler auch diese Zusammenhänge verstehen, und also auch die Notwendigkeit der Deutschkenntnisse, beweisen einige Versuche, die man während der letzten Jahre an einigen Gymnasien gemacht hat. Hier führte man den mathematisch-englischen Zweig (nach dem Ordrup-Modell) ein. Der bedeutet u. a., daß alle Mathematiker in der ersten Gymnasialklasse Englisch lernen sollen und noch dazu als zweite Fremdsprache zwischen Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch wählen sollen. Da haben rund ein Drittel Deutsch gewählt.

Wir hoffen also, daß die Reform sehr bald kommt. Wie sie auch aussehen wird, es kann fast nur besser werden. Es gibt noch viele Themen, die ich in diesem Zusammenhang hätte anschneiden können, wie z. B. die mögliche kommende Wahl zwischen Deutsch und Französisch in der Folkeskole; die beliebtesten Themen in der Landeskunde, die schriftlichen Prüfungen zu verschiedenen Zeiten und vieles, vieles mehr. Aber für eine Diskussion reicht es zunächst einmal.

Kein Ja zur Union, kein Nein zur EG

Die Dänen bleiben zwar Mitglied in der EG, aber ihre Europa-Begeisterung kennt enge Grenzen. Das Ergebnis der Volksbefragung (»beratende Volksabstimmung« genannt) zum EG-Reformpaket am 27. Februar 1986 spricht da eine deutliche Sprache: 42,1 Prozent der Bevölkerung machten ihr Kreuzchen für das Reformpaket, 32,7 Prozent waren gegen die bescheidenen Schritte hin zur engeren Integration. Für 25,2 Prozent der Abstimmungsberechtigten war die Fragestellung uninteressant, sie blieben zuhause.

42,1 Prozent der Wahlberechtigten, das waren 56,2 Prozent der abgegebenen Stimmen. Damit hatten die Befürworter des Reformpakets, hatte die bürgerliche Regierungsmehrheit einen Sieg errungen. Er war allerdings nicht strahlend, so daß die mit 43,8 Prozent der Stimmen unterlegenen Nein-Sager keine tiefen Wunden zu lecken hatten und sich nicht in einen stillen Winkel zurückzogen.

In Brüssel, im EG-Hochhaus, haben die EG-Kommissare und hohen Beamten sich den Schweiß von der Stirn gewischt, erleichtert ob der Nachricht, daß die dänischen Wähler eine schwere Krise der EG knapp abgewehrt hatten. So jedenfalls berichteten Diplomaten am Tag nach der Volksbefragung aus der belgischen Hauptstadt und EG-Zentrale.

Sollten sie jetzt glauben, die Sorgen mit den Dänen erst einmal los zu sein, täuschen sie sich höchst wahrscheinlich. Denn die relativ hohe Zahl der Nein-Stimmen und die Argumente, mit denen im Wahlkampf vor der Volksabstimmung jongliert wurde, machen eines klar:

Das Ja-Kreuzchen auf dem Stimmzettel war zwar ein Ja zur Mitgliedschaft Dänemarks in der EG, aber es war kein Plazet für einen Ausbau der Gemeinschaft zur Europäischen Union.

Umgekehrt waren die Stimmen gegen das »EG-Paket« nicht lauter gegen die EG-Mitgliedschaft. Es waren Stimmen gegen die Abtretung nationaler Souveränität an das Europa-Parlament.

Zweifellos gibt es unter den dänischen EG-Befürwortern eine erkleckliche Anzahl, die zumindest keine schwerwiegenden Bedenken gegen einen Ausbau der EG zu einer (West-)Europäischen Union, einem föderativen Bundesstaat (West-)Europa hätten. Und andererseits tritt eine starke Minderheit unter den Dänen dafür ein, der EG den Rücken zu kehren zugunsten einer Nordischen Union.

Aber die Mehrheit der dänischen Wähler sieht in der EG eine Wirtschaftsunion, einen großen gemeinsamen Markt, auf dem die dänischen Exportprodukte leichter abzusetzen sind, der höhere Agrarpreise garantiert als der Weltmarkt, und dem man deshalb angehören sollte — mehr nicht. Nicht von ungefähr heißt die

EG im alltäglichen dänischen Sprachgebrauch meist »fællesmarkedet« — gemeinsamer Markt.

Wortführer dieser Mehrheit waren seit 1972/73 die jeweiligen Regierungen: Grundlage des dänischen EG-Beitritts seien die Römischen Verträge gewesen, sie müssen also auch Grundlage der dänischen EG-Mitgliedschaft sein. Das war die mehr oder weniger rigorose, aber stets klar vorgetragene Haltung der Regierungen, bürgerliche wie sozialistische.

Und in den Römischen Verträgen geht es konkret um eine Wirtschaftsgemeinschaft, die »EWG«. Alles andere sind unverbindliche Absichtserklärungen. Die Gründer der EG waren nämlich der sogenannten »Spill-over«-Theorie erlegen, daß eine enge wirtschaftliche Verflechtung der europäischen Länder quasi automatisch zur Bildung eines europäischen Bundesstaates führen werden. (Ein amerikanischer Historiker hatte diese Theorie anhand der Entwicklung Deutschlands von einer Zollunion zum Deutschen Reich entwickelt. Mit der US-Amerikanern eigenen großräumigen Betrachtungsweise war dem guten Mann aber entgangen, daß die historisch-ideologischen und wirtschaftlich-strukturellen Unterschiede in Europa erheblich größer sind, als sie es zwischen den deutschen Kleinstaaten waren.)

Die dänischen Wähler haben in ihrer Mehrheit Bedenken gegen allzuviel »Europäische Gemeinschaft«. Zu tief sitzen einerseits die Sympathien für den nordischen Unionsgedanken, andererseits die Furcht vor dem inzwischen zwar friedfertigen, aber immer noch übermächtigen deutschen Nachbarn. Wie Reinhold Dey in *Das Parlament* vom 22. März 1986 sehr treffend formulierte: »Die Dänen schüttelt es bei dem Gedanken, sie könnten eine Bananenrepublik der Bundesrepublik werden.«

In der dänischen Bevölkerung genießt das Parlament in Kopenhagen so viel Ansehen, daß man es nicht entmachtet sehen möchte, auch nicht teilweise. »Wir wollen unsere Angelegenheiten im Folketing selbst regeln und nicht in Straßburg oder Luxemburg entscheiden lassen, was mit unserem Sozialstaat geschieht, wie wir unsere Umwelt schützen und unsere Steuern bezahlen sollen«, ist der oft gehörte Standpunkt der EG-Skeptiker.

Die konservative Minderheitsregierung Schlüter und die bürgerlichen Parteien, die diese Regierung tragen, haben denn auch in der Diskussion vor der Volksbefragung immer wieder beteuert, das Folketing behalte seine Souveränität. Was die Mehrheit im Kopenhagener Parlament nicht will, werde auch nicht Recht oder Politik in Dänemark. Deshalb könne man Ja sagen zum EG-Reformpaket, das doch immerhin ein bißchen mehr demokratischer Kontrolle der EG-Kommission bringe. Ein Nein bei der Volksabstimmung aber stürze die Gemeinschaft in eine tiefe Krise und setze die aktive Mitgliedschaft Dänemarks

auf Spiel.

Von der Gegenseite wurde genau umgekehrt argumentiert: Das Reformpaket nehme dem Folketing einen Teil seiner Souveränität und verlagere sie ins Europa-Parlament, wo die dänische Stimme wenig Gewicht habe, wenn es darauf ankommt. Das müsse durch die Ablehnung des EG-Reformpakets verhindert werden.

Um die Mitgliedschaft Dänemarks in der EG gehe es dabei im Prinzip gar nicht, hieß es von offizieller sozialdemokratischer Seite. In den Reihen der EG-Gegner gab es natürlich die Hoffnung, ein Austritt aus der Gemeinschaft werde die logische Konsequenz eines Neins zum Reformpaket sein. Der Exportwirtschaft werde das nicht schaden, den freien Zugang zum EG-Markt könne man auch über ein Freihandelsabkommen sichern. Wenn Dänemark aber die EG erst einmal verlassen habe, sei auch der Weg frei für einen neuen Versuch, der politisch-parlamentarischen Zusammenarbeit der skandinavischen Länder im Nordischen Rat eine Nordische Wirtschaftsgemeinschaft (Nordek) an die Seite zu stellen.

Diese Themen sind erst einmal vertagt, da die Dänen ihr lauwarmes Ja zum EG-Reformpaket gegeben haben — aber eben nur vertagt, nicht erledigt. Zwar sagt ein dänischer Aphorismus, es sei schwer, Vorhersagen zu machen, besonders über die Zukunft. Aber eine Prognose sei gewagt: Der nächste Ärger mit dem kleinen Land im Norden ist der EG gewiß.

Mitgliederversammlung 1986

Am 3. Mai trafen sich über 200 Mitglieder des Grenzfriedensbundes zu ihrer Jahreshauptversammlung, die in diesem Jahr wieder in Schleswig im Hotel »Waldschlößchen« stattfand. Der Vorsitzende konnte wie immer eine stattliche Reihe von Ehrengästen begrüßen, darunter Abgeordnete des Schleswig-Holsteinischen Landtags, den Beauftragten des Herrn Ministerpräsidenten für Grenzlandfragen, die Vertreter der deutschen Grenzverbände, den Generalsekretär des Bundes deutscher Nordschleswiger und einen Vertreter des Landesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. In seiner Eröffnungsrede ging Artur Thomsen u. a. auf die Kommunalwahlen in Dänemark (im November 1985) und in Schleswig-Holstein (im März 1986) ein und bedauerte die Stimmenverluste beider Minderheiten. »Ein Markenzeichen unseres Grenzlandes ginge verloren«, sagte er, »wenn es die Minderheiten nicht mehr gäbe.« Andererseits kritisierte er, wie bei früheren Gelegenheiten, die dänisch orientierte Zeitschrift Slesvigland, die nur so tut, als informiere sie objektiv über Geschichte und Gegenwart unseres Landesteils. Er registrierte erfreut kritische Stimmen diesem Blatt gegenüber auch aus dänischen Kreisen. Thomsen wandte sich ebenfalls gegen eine Übungszeitung dänischer Journalistenschüler aus Århus, die in 200 000 Exemplaren an die 8.-10. Klassen aller dänischer Schulen verteilt worden ist und ein verzerrtes Bild von »den guten Dänen« und »den bösen Deutschen« im Grenzland zeichnet. Im weiteren Verlauf der Mitgliederversammlung wurde der Geschäfts- und Kassenbericht, den wir im folgenden veröffentlichen, vorgelegt und einstimmig gebilligt.

Das Hauptreferat hielt der Abgeordnete des Europa-Parlaments Gerd Walter aus Lübeck. Er sprach zu dem Thema: »Schleswig-Holstein und Dänemark als europäischer Raum.« Da wir hoffen, eine Kurzfassung seines Vortrags im nächsten Heft bringen zu können, verzichten wir hier auf eine zusammenfassende Inhaltsangabe.

Geschäftsbericht

Der Grenzfriedensbund im Jahre 1985

Im Mittelpunkt des Vereinsgeschehens stand wie in jedem Jahr die Mitgliederversammlung, die in Eckernförde stattfand. Erfreulich viele Mitglieder und zahlreiche Gäste, unter ihnen mehrere Landtagsabgeordnete, waren der Einladung des Vorstandes gefolgt. In seiner Begrüßungsansprache ging der Vorsitzende u. a. auf den 40. Jahrestag des Kriegsendes und auf die Entwicklung

im deutsch-dänischen Grenzraum seitdem ein.

Wir alle hätten einen jahrelangen Lernprozeß durchmachen müssen, sagte er, in dem ganz allmählich eine neue Orientierung stattfand und neue Wertungen Platz griffen. Das gelte auch für das Verhältnis zum dänischen Volk, »speziell« zur dänischen Minderheit. Bedeutsam für diese Wandlung seien dabei die Kieler Erklärung von 1949 und die Bonn-Kopenhagener Erklärungen von 1955, deren 30jährige Wiederkehr im März des Jahres feierlich begangen wurde.

In ihren Begrüßungsansprachen würdigten sowohl die Vertreter der CDU- als auch der SPD-Fraktion des Landtages die Arbeit des Grenzfriedensbundes und wünschten ihm weiterhin viel Erfolg. Die anstehenden Vorstandswahlen ergaben einstimmige Wiederwahl von Herrn Thomsen als Vorsitzender. Neuer stellv. Vorsitzender wurde Herr Lothar Hay aus Flensburg. Zum ersten Mal wieder gehört dem Vorstand auch eine Frau als Mitglied an. Es ist dies Frau Cornelia Schmidt aus Schleswig.

Das Hauptreferat hielt Generalkonsul Jørgen-Peder Hansen aus Flensburg. Auf eine Inhaltsangabe an dieser Stelle wird verzichtet, da es im Heft 2/85 der Grenzfriedenshefte veröffentlicht worden ist.

Welche Aktivitäten entwickelte der Grenzfriedensbund im Jahre 1985? Vortragsveranstaltungen fanden in Husum und Flensburg statt. Leider fanden beide Vorträge nicht die erhoffte Resonanz. Der Vorstand hat daher beschlossen, wegen der hohen finanziellen Aufwendungen, die diese Veranstaltungen erfordern, vorerst keine Vorträge mehr anzubieten, es sei denn, daß sich ein besonders aktuelles Thema, das von allgemeinem Interesse ist, anbietet.

An unseren Informationsfahrten nahm auch 1985 eine große Anzahl von Mitgliedern teil. Mit Gruppen aus Rendsburg-Eckernförde und Schleswig besichtigten wir das Naturzentrum in Bredstedt und die Eindeichungsmaßnahme der Hattstedter Marsch. Das Naturzentrum in Bredstedt, das auf Initiative von Lehrkräften und Schülern entstanden ist, war den meisten Teilnehmern unbekannt. Beeindruckend war auch der Besuch auf der großen Baustelle in der Hattstedter Marsch.

Mitglieder aus Flensburg besuchten die dänische Nachschule in Ladelund und anschließend die deutsche Jugendvolkshochschule in Tingleff. In Einleitungsvorträgen schilderten die Schulleiter die besondere Aufgabenstellung dieser Schulart und die Schwierigkeiten, die sich durch die Internatsunterbringung für Schüler und Lehrer ergeben.

Mit einer Gruppe aus Nordfriesland besuchten wir die Altstadt von Schleswig mit dem Dom und dem Holm und zum Abschluß die Nydam-Halle beim Schloß Gottorf. Die rege Beteiligung der Mitglieder, die von Jahr zu Jahr konstant bleibt, zeigt, daß wir damit einem echten Bedürfnis entsprechen. Die Fahrten dienen natürlich auch dazu, das Gemeinschaftsgefühl der Mitglieder zu stärken, die ja

sonst kaum einmal Gelegenheit haben, sich persönlich näherzukommen. Den Abschluß dieser Reihe unserer Angebote bildete, wie schon in den letzten Jahren, ein Besuch mit Flensburger Mitgliedern beim Ortsverband des Bundes deutscher Nord Schleswiger in Feldstedt. Der dortige Schützenverein hatte die Ausrichtung übernommen. Nach einführenden Kurzreferaten einzelner Vorstandsmitglieder des Ortsverbandes und der Kindergartenleiterin folgte ein zwangloses Beisammensein, das Gelegenheit zu persönlichen Gesprächen bot. Solche Zusammenkünfte bedeuten der Volksgruppe vor Ort vielleicht mehr als mancher offizielle Besuch, von dem man nur in der Presse liest.

Auf Einladung des Hauptvorstandes des BDN trafen sich die Mitglieder beider Vorstände an einem Sonnabendvormittag in Apenrade. Diese Treffen, die in unregelmäßigen Abständen einmal in Apenrade und einmal in Flensburg stattfinden, dienen der gegenseitigen Unterrichtung über anstehende Probleme und auch der Abstimmung über ein etwa notwendig werdendes gemeinsames Vorgehen. Beide Seiten betonten auch nach diesem Treffen, wie notwendig und nützlich sie für ihre Arbeit sind.

Hinsichtlich unserer Sozialarbeit und hier insbesondere der sozial-pädagogischen Jugendarbeit hat sich die Situation gegenüber dem Vorjahr noch verschärft. Nicht nur steigt die Zahl der bei der Geschäftsstelle eingehenden Anträge auf Gewährung von Beihilfen für die Teilnahme an Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalten. Auch die Zahl der Kinder, deren Eltern nicht imstande sind, die Kosten voll oder nur teilweise aufzubringen, ist ständig im Steigen begriffen. Wir versuchen, in allen Fällen zu helfen, weil wir es als unsere Aufgabe ansehen, dort einzuspringen, wo sonst das eine oder andere Kind nicht an der Unternehmung der Klasse teilnehmen kann. Das setzt natürlich voraus, daß die Schule nur solche Fälle nennt, in denen Hilfen von anderer Seite nicht zu erwarten sind. Diese Art der Behandlung der Anträge führt zu einer erheblichen Mehrbelastung der Geschäftsstelle. Um zu verhindern, daß unsere Mittel dennoch zweckentfremdet eingesetzt werden, fordern wir seit einiger Zeit von den Eltern oder Erziehungsberechtigten eine Erklärung über die erhaltenen Zuschüsse. Diese Erklärung hat die Schule oder der Verein mit dem Verwendungsnachweis vorzulegen. Die Frage, die sich Vorstand und Prüfer häufig stellen, ist, ob es notwendig ist, in der heutigen Zeit Fahrten zu unternehmen, die mit sehr hohen Kosten für die Eltern verbunden sind.

Im Rahmen der sozialpädagogischen Jugendarbeit konnten wir ferner für zahlreiche internationale Jugendbegegnungen und kulturelle Veranstaltungen mit internationaler Beteiligung Beihilfen gewähren. Zahlreiche Dankschreiben von Schulen, Eltern und Jugendverbänden zeigen uns, wie dringend notwendig gerade die Fortführung dieses Zweiges unserer Arbeit ist. Über die Orts- und Kreisverbände der Arbeiterwohlfahrt konnten wir auch in diesem Jahr zahlreichen

Familien oder Einzelpersonen helfen, die sich in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen befanden.

Dem Schleswig-Holsteinischen Landtag und der Landesregierung danken wir für die Bereitstellung der notwendigen Mittel, ohne die wir diese Arbeit nicht machen könnten.

Die Grenzfriedenshefte erscheinen nach wie vor vierteljährlich. Dabei ist mit Dank und Anerkennung hervorzuheben, daß nur mit der unentgeltlichen und mit großem Interesse von den Mitgliedern der Redaktionskonferenz geleisteten Arbeit die Herausgabe der Hefte möglich ist. Nur Eingeweihte können ermessen, wieviel Zeit die einzelnen Redaktionsmitglieder für diese Arbeit zugunsten des Grenzfriedensbundes aufwenden.

Die Herausgabe eines neuen Sachregisters, das die Veröffentlichungen der letzten 30 Jahre in den Grenzfriedensheften enthält, führte zu zahlreichen Anfragen und Bitten aus dem In- und Ausland um Hilfen bei der Beschaffung des entsprechenden Materials.

Vorsitzender und Geschäftsführer nahmen an zahlreichen Veranstaltungen offizieller Stellen oder befreundeter Verbände teil. Auch diese Seite der Arbeit ist notwendig im Interesse des Grenzfriedensbundes und seiner Mitglieder.

Der Vorstand des Grenzfriedensbundes setzte sich im Berichtsjahr wie folgt zusammen:

Artur Thomsen, Flensburg

Lothar Hay, Flensburg (seit Mai 1985)

Heinz Adler, Flensburg

Hans-Walter Clausen, Husum

Hans-Joachim Lade, Schleswig

Karl-Heinz Lund, Husum

Helmut Wrensch, Tönning

Hanns Jessen, Büdelsdorf

Cornelie Schmidt, Schleswig

(seit Mai 1985)

Mitgliederbewegung

Bedauerlich ist der weitere Rückgang der Zahl der Mitglieder. Trotz aller Maßnahmen ist es uns bisher nicht gelungen, diese Entwicklung zum Stillstand zu bringen. Wir appellieren daher heute erneut an alle Mitglieder, den Vorstand darin zu unterstützen, daß neue und vor allem jüngere Menschen für den Grenzfriedensbund gewonnen werden. Was möglich ist, zeigt uns das Beispiel eines Mitgliedes aus Eckernförde, das im vergangenen Jahr 6 Mitglieder geworben hat. Wenn jeder einzelne nur ein weiteres Mitglied werben würde, hätten wir schnell unseren alten Stand erreicht.

Kassenbericht (in Klammern die Zahlen des Vorjahres)

Einnahmen:

a) Landesmittel	DM	212.000,00	(DM	212.000,00)
b) Bes. Zuwendungen	DM	3.000,00	(DM	5.000,00)
c) Beiträge der Mitglieder	DM	17.464,00	(DM	16.837,00)
d) versch. Einnahmen (Teilnehmerbeiträge anl. der Informationsfahrten, Zinsen, Erstattungen u. a.)	DM	5.693,01	(DM	9.952,76)
e) übernommen aus 1984	DM	1.103,85	(DM	-, -)
	DM	239.260,86	(DM	243.789,76)

Ausgaben:

a) Personalausgaben	DM	29.873,11	(DM	30.047,17)
b) Verwaltungsausgaben	DM	13.087,19	(DM	11.894,39)
c) Zuweisungen, Zuschüsse	DM	142.603,14	(DM	135.693,17)
d) Bes. Finanzierungsausgaben, Veranstaltungen	DM	18.644,22	(DM	22.871,99)
e) Grenzfriedenshefte	DM	33.713,11	(DM	42.179,19)
insgesamt	DM	237.920,77	(DM	242.685,91)

Einnahmen	DM	239.260,86
Ausgaben	DM	237.920,77
Bestand am 31.12.1985		1.340,09

Die Jahresabrechnung 1985 wurde am 22.2.1986 durch die Herren Kuhlmann, Carstens und Schladetzky geprüft. Der Prüfungsbericht wird anl. der Mitgliederversammlung erstattet.

Flensburg, den 15. April 1986

gez. Artur Thomsen gez.
– Vorsitzender –

Walter Harenberg
– Geschäftsführer –

Også en avis

(Auch eine Zeitung?)

1. Schon lange klagt der traditionsreiche dänische Grenzverein (Grænseforeningen), gegr. 1920, über einen Rückgang der Mitgliederzahlen. Im November 1985 wurde eine große Werbeaktion veranstaltet und eine Informationsbroschüre (mit beigelegter Eintrittsmeldung) an 700 000 Haushalte in Dänemark verteilt. Ein brauchbares Mittel, die fallende Tendenz bei den Mitgliedern (zur Zeit ca. 50000) zu stoppen, denn weniger Mitglieder bedeuten geringere Beitrags- und Spendenaufkommen für die nationale Arbeit im Grenzland. Um nun auch die junge Generation auf die Situation im Grenzland aufmerksam zu machen und für die Arbeit des Grenzvereins zu interessieren, vielleicht sie als (künftige) Mitglieder zu gewinnen, wurden Studierende der Journalistenhochschule in Århus beauftragt, eine Nummer ihrer Werkstatt-Zeitung »Også en avis«, die normalerweise eine Auflage von 5000 hat, schülergerecht den Grenzland- und Minderheitenfragen zu widmen.

2. Diese Werkstatt-Zeitung wurde geschrieben nach den Eindrücken, die 20 jungen Dänen dieser Hochschule bei einem Aufenthalt von einer Woche Dauer südlich der Grenze vermittelt wurden. Eine theoretische Auseinandersetzung, wie sie einer Hochschule zustehen muß (gerade auch bei ausgesprochen umfangreichen und schwierigen Themen), hat es vorher nicht oder in ausreichendem Maße nicht gegeben, wie das Produkt zeigt, das nach einhelligem Urteil dänischer und deutscher Kenner der Verhältnisse im Grenzland und gerade seines Schulwesens mißraten ist. Insofern wird die Auffassung des dänischen Grenzvereins, in Dänemark wisse man, und vor allem die nachwachsende Generation, zu wenig über Grenz- und Minderheitenfragen, vollauf bestätigt. Umso unverständlicher ist es, daß diese Werkstatt-Zeitung, die dank finanzieller Zuschüsse seitens des Grenzvereins in einer Auflage von 200 000 Exemplaren gedruckt wurde und an alle 8., 9. und 10. Klassen in Dänemark und in den Minderheitenschulen südlich der Grenze verteilt werden sollte, vor Druck nicht auf ihren sachgerechten Inhalt überprüft wurde. Bei der geschilderten Sachlage kann man keine Katze im Sack kaufen, ein deutsches Vorgehen in dieser Art wäre fahrlässig zu nennen.

3. Das Urteil über den Informationsgehalt dieser Werkstatt-Zeitung fiel nördlich und südlich der Grenze vorwiegend vernichtend aus. Die Empörung über die im Blatt enthaltenen Vorurteile herrschte vor. In dem Leitartikel einer führenden dänischen Zeitung (Jydske Tidende) heißt es: »Die dänische Schule wird als eine allerliebste Anstalt mit einem großen Maß an Menschlichkeit vorgestellt, während es bei den Deutschen alles mit militärischer Präzision vor sich geht. Fragen und Antworten kommen hier wie eine Salve aus dem Maschinengewehr.« Diese Themenzeitung der Hochschule sei ein unerfreulicher Auswuchs, der einer sonst

positiven Entwicklung nur schaden könne. – Ein dänischer Professor meinte zur Arbeitsweise der (künftigen) Journalisten: »Völlig unkritisch halten sie das Mikrophon hin oder tragen sogar selbst in der Stoff- und Wortwahl zu Deutschenhaß und Selbstzufriedenheit bei. An keiner Stelle deutet sich kritische Reflexion an.« – Die Schüler einer dänischen Klasse in Flensburg (R 10), die in der Werkstatt-Zeitung zitiert werden, schreiben: »Wie können die Journalistenschüler solchen Unsinn schreiben...? Als wir die Artikel lasen, hatten wir das Gefühl, daß die Journalistenschüler die antideutsche Einstellung, die aus den Artikeln hervorgeht, von zu Hause mitgebracht haben müssen. Wir fühlen unsere Gastfreundschaft mißbraucht.« – Den Dank des dänischen Grenzvereins für diese Nummer von »Også en avis« gab der Reisesekretär des Vereins zu verstehen, der zwar »Schönheitsfehler« einräumte, aber doch versprach, sein Verein werde auch ein zweites Mal die Journalistenhochschule finanziell unterstützen bei einer weiteren (Schüler-)Ausgabe über das Grenzland. – Ob sich die deutsch-dänische Grenzlandpressekonferenz mit dem Fall befassen wird?

4. Es war naiv, Studierende (d. h. Lernende) mit der Aufgabe zu betrauen, über die heutige Situation im Grenzland aufzuklären. Eine Werkstatt-Zeitung hat allerdings den Vorteil, daß ihre Schreiber bezüglich ihrer Texte mildernde Umstände beanspruchen können. Ein Lektor zeichnete als presserechtlich verantwortlich, die Prorektorin der Journalistenhochschule erklärte, die meisten Dänen, besonders von der geschichtslosen, jüngeren Generation, wußten nicht viel von der dänischen Minderheit. So wollte man demnach den Teufel durch Beelzebub austreiben.

5. Peinlich allerdings die Versuche, das mißglückte Vorhaben zu rechtfertigen. Sie machen deutlich, in welcher Notsituation sich der Grenzverein durch seinen Mitgliederschwund sieht. Es wird gesagt, man dürfe die journalistische Freiheit nicht beschränken; allerdings ist sie nach deutscher Auffassung immer an Verantwortung gebunden. – Der (damalige) Vorsitzende von Grænseforeningen, Professor H. P. Clausen, früher an der Universität Århus als Historiker und Staatswissenschaftler tätig, dann Oberbibliothekar, der die Verantwortung für die Angelegenheit übernahm, meinte zu diesem »Experiment, das überraschte«, es sei in den letzten Jahrzehnten immer schwieriger geworden, das Verständnis für die Werte, die im Zusammentreffen (i samspillet) zwischen dänisch und deutsch lägen, zu halten. Es sei ein Risiko gewesen, er selbst hätte anders geschrieben und redigiert. Aber er meine nicht fehlzugehen in der Auffassung, daß im modernen Unterricht in der Schule das Material, daß man benutze, kritisch analysiert werde, auch in bezug auf die Kompetenz und Grundlagen der Verfasser. Es werde immer schwieriger, das Interesse für den Alltag und die Geschichte des Grenzlandes in der Schule zu stimulieren. Halte man es für eine wichtige Aufgabe, das Interesse zu wecken, müsse man untraditionelle Initiativen ergreifen...

6. Für uns im Grenzland ist es nicht unwichtig, wie die größte dänische Grenzorganisation sich darstellt, welche Pläne sie hat, wie sie das Klima im Grenzland zu beeinflussen sucht. 1953 schrieb H. P. Clausen (Südschleswig – ein europäisches Problem, 3. Auflage):

»Niemaals hat es mehr verpflichtet, in einem Grenzland zu wohnen als gerade jetzt, denn hier sind die Möglichkeiten reicher als an anderen Stellen, einen positiven und wirklich effektiven Einsatz für das zwischenvölkische Verstehen zu leisten. Man muß versuchen, gemeinsam die Möglichkeiten dafür zu schaffen, daß eine Brücke zwischen Dänisch und Deutsch geschlagen werden kann, ohne daß deshalb die Zugehörigkeit zu der einen oder der anderen Kultur aufgegeben zu werden braucht. Es geht nicht länger, einseitig die nationalen Saiten anzuschlagen, sondern die Perspektive muß erweitert werden, wenn das Grenzproblem nicht unzeitgemäß werden soll. Man muß daher hoffen, daß diese Gesichtspunkte allmählich immer größeren Widerhall innerhalb und außerhalb Südschleswigs finden werden, und daß man beizeiten die Mission anerkennen wird, die das Grenzland für die europäische Zusammenarbeitsidee auszuführen hat. Nur auf diese Weise kann man die streng nationalen Gesichtspunkte überwinden, die notwendigerweise mehr und mehr ihre Anziehungskraft für die jüngere Generationen verlieren müssen. Man muß versuchen, neue Richtlinien für die Grenzlandsarbeit zu ziehen, so daß das kulturelle Ringen, das im südschleswigschen Gebiet als unvermeidlich angesehen werden muß, in einen größeren Zusammenhang gebracht wird und eine erneute Berechtigung erhalten kann, indem es in den Dienst der europäischen Zusammenarbeit gestellt wird.«
Wo sind diese Zeiten – zwei Jahre vor den Bonn-Kopenhagener Erklärungen – hin?

Gerd Vaagt

*

»Patriotismus nach Auschwitz?«

Heikles Thema bei den neunten Aschaffenburgger Gesprächen

Von dpa-Korrespondent Hanns-Jochen Kaffsack

Dürfen und sollen die Deutschen wieder Patrioten sein? Oder sind Nationalsozialismus und Judenvernichtung eine zu schwere Erblast, um unbefangen wie Briten, Franzosen oder Russen das geteilte »Vaterland« zu lieben? Das heikle und provokante Thema »Patriotismus nach Auschwitz?« hielt bei den neunten Aschaffenburgger Gesprächen durchaus, was es versprach: Wissenschaftler, Publizisten und Kenner der deutschen Vergangenheit und Gegenwart zerstritten sich heftig über die Frage nach einem neuen »Wir-Gefühl« der Deutschen. Nationalsozialismus nein, aber doch ein »Bewußtsein der

nationalen Identität«, so hieß der von den meisten befürwortete kleinste Nenner für ein Nationaldenken.

Die aktuelle politische Auseinandersetzung um ein Bonner Mahnmal für die Opfer des Krieges und der Gewaltherrschaft stand bei diesen Gesprächen beispielhaft dafür, wie schwer die Deutschen ein unbefangenes Verhältnis zur Geschichte und zu den dunklen Kapiteln ihrer jüngeren Vergangenheit gewinnen. Schon außenpolitisch sei für die Bundesrepublik ein neuer Nationalismus nicht machbar, so der Münchner Politologe Kurt Sontheimer. Wie auch andere Teilnehmer ging er scharf mit einem »gedankenlosen Nationalismus der herrschenden Politik« ins Gericht, die das »Dritte Reich« so gern geschichtslos überspringen möchte.

»Wir sind eine Nation, vor allem werden wir vom Ausland dafür gehalten«, plädierte der Münchner Christian Meier, der Vorsitzende des Verbandes der Historiker Deutschlands, vorsichtig für ein neues Bewußtsein nationaler Zusammengehörigkeit, da sonst ein ganzes Volk ständig auf der Flucht sei: »Die Geschichte macht uns zu Deutschen und zu Nachfahren Hitlers.« Ein solches Nationalbewußtsein müsse Auschwitz und die NS-Zeit bewußt mit einbeziehen – ein unbefangenes Verhältnis zu diesen Dingen sei nicht möglich. Nicht die Regierung oder die Wissenschaft hat nach Meiers Einschätzung die Aufgabe, an einem solchen neuen Bewußtsein zu bauen, sondern die Gesellschaft insgesamt, vor allem aber auch die Publizistik und die Literatur.

Auf dem zweitägigen Symposium hielten die Teilnehmer zunehmend solch ein umsichtiges Herantasten an einen »Patriotismus«, der die Vergangenheit nicht verschweigt und auch Selbstbewußtsein wieder zuläßt, gerade deshalb für notwendig, um einen Rückfall in dumpfen Nationalismus zu vermeiden. Doch gab es auch kritische Gegenstimmen: Der Publizist Erich Kuby meinte, auch vor Auschwitz habe es keinen »vernünftigen« Patriotismus gegeben, dieser sei auch nur anerzogen und keine menschliche Eigenschaft an sich. Wo ein Selbstwertgefühl nicht mehr aus dem Wirtschaftswunder gezogen werden könne, solle jetzt für die Deutschen, die sich ja selbst »aus der Geschichte geschmissen« hätten, ein Nationalgefühl als ein »Kunsthertz« her.

»Der deutsche Patriotismus« braucht im Gegensatz zu dem nationalen Bewußtsein anderer Völker immer die Feinbilder von außen, warnte nicht nur der in Jerusalem lebende Publizist Henryk M. Broder. Zudem sei der Patriotismus der Deutschen auch allzeit einer von rechts gewesen, es gebe aber auch linke Patrioten. Der Widerstand etwa gegen die NS-Herrschaft, durchaus patriotisch, hat nach Broder in der Bundesrepublik gar keinen guten Ruf, und in keinem anderen demokratischen Staat grenze man radikale Haltungen so rasch aus wie hierzulande: »Man wird in der Bundesrepublik sehr schnell vom gemeinsamen Tisch weggestoßen.« Der Zerfall politischer Kultur in der Bundesrepublik wurde in der Debatte wiederholt heftig beklagt.

Die deutschen Schwierigkeiten mit Auschwitz und mit zwei »Vaterländern« und die Fragwürdigkeit des Nationalstaatsgedankens im modernen Europa am Ende des 20. Jahrhunderts brachten aber auch die Frage auf, ob die »Krücke eines Nationalismus« überhaupt noch notwendig sei. »Warum reden wir nicht von einem Euro-Patriotismus«, forderte der SPD-Politiker und Fabrikant Philip Rosenthal, der einen vernünftigen Patriotismus auf diese Formel brachte: »Stolzer sein auf die positiven Dinge in diesem Land als bisher und kritischer den negativen auch der Vergangenheit gegenüberstehen.« Denn wenn den Deutschen der Stolz verweigert werde, so der französische Historiker Henri Menudier, entzögen sie sich dem demokratischen Staat.

Aus: Schleswiger Nachrichten, 6.5.1986

Kurt Hamer 60 Jahre alt

Am 24. April vollendete Kurt Hamer, Vizepräsident des Schleswig-Holsteinischen Landtags, sein 60. Lebensjahr. Er ist, obwohl nicht hier geboren und aufgewachsen, ein Mann des Grenzlandes geworden, einer, der die Verständigung zwischen Deutschen und Dänen geduldig und nachhaltig gefördert hat. Beide Minderheiten betrachten ihn als wohlmeinenden Freund und sachkundigen Berater. Auch der Grenzfriedensbund verbindet mit herzlichen Glückwünschen zum Geburtstag, mit guten Wünschen vor allem für die dauerhafte Wiederherstellung seiner Gesundheit, große Dankbarkeit für die freundschaftlich-kritische Begleitung unserer Arbeit. Er hat in Referaten und Grußworten in unseren Mitgliederversammlungen, in Aufsätzen für unsere Grenzfriedenshefte und in manchen persönlichen Gesprächen zu unserer Meinungsbildung und Urteilsfindung beigetragen. Seine Redlichkeit, seine bedächtige Ruhe, seine Geduld beim Zuhören machten ihn für beide Seiten zu einem respektierten und gern gesehenen Ansprechpartner. Die Königin von Dänemark verlieh ihm das Ritterkreuz 1. Klasse des Danebrog-Ordens. Von unserem Bundespräsidenten bekam er das Große Bundesverdienstkreuz. Orden mögen ihm persönlich nicht viel bedeuten, weil er im Grunde ein schlichter und bescheidener Mann ist, den es nicht zu großen Auftritten drängt. Aber über diese beiden hohen Auszeichnungen, die seine Leistungen sichtbar würdigen, können sich alle, die ihn kennen, mit ihm freuen.

Artur Thomsen

*

Direktor Nils Groes verläßt das Apenrader Grenzforschungsinstitut
Direktor Nils Groes (48) wird das Institut für Grenzregionsforschung in

Apenrade/Nordschleswig Ende August verlassen. Der an der Universität Kopenhagen ausgebildete Staatswissenschaftler wird Leiter der Volkswirtschaftsabteilung der landesweit tätigen Sparkasse SDS in Kopenhagen. Groes leitete das 1976 gegründete Grenzforschungsinstitut seit 1979 als Nachfolger des Historikers und früheren Generalkonsuls Prof. Dr. Troels Fink, Apenrade. In diesen Jahren wuchs der Mitarbeiterstab des Instituts von sechs auf 30 Kräfte. Immer mehr Auftragsforschungsarbeiten wurden an die Einrichtung vergeben.

Das »Institut for Grænseregionsforskning« bildet das dänische Gegenstück zum Institut für Regionale Forschung und Information, Flensburg, dessen Träger der Deutsche Grenzverein e.V. ist. Beide Institute befassen sich schwerpunktmäßig mit Forschungen und Analysen zur Entwicklung des deutschdänischen Grenzlandes.

Pressedienst Nordschleswig